OFICINA UNIVERSITÁRIA
CULTURA ACADÊMICA Editora
CAPES

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

currículo e práticas

Jessica Sampaio Fiorini

Educação sexual na escola: currículo e práticas

Jessica Sampaio Fiorini

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FIORINI, J. S. *Educação sexual na escola*: currículo e práticas [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 197 p. ISBN: 978-65-5954-006-8. Available from: https://books.scielo.org/id/7mdtb. https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-006-8.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA
CURRÍCULO E PRÁTICAS

JESSICA SAMPAIO FIORINI

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA
CURRÍCULO E PRÁTICAS

JESSICA SAMPAIO FIORINI

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor
Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega
Vice-Diretor
Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial
Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Adrián Oscar Dongo Montoya
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Marcelo Fernandes de Oliveira
Marcos Antonio Alves
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi (Assessor Técnico)
Rosane Michelli de Castro

Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP/Marília
Graziela Zambão Abdian
Patrícia Unger Raphael Bataglia
Pedro Angelo Pagni
Rodrigo Pelloso Gelamo
Maria do Rosário Longo Mortatti
Jáima Pinheiro Oliveira
Eduardo José Manzini
Cláudia Regina Mosca Giroto

Imagem de capa: https://www.pngwing.com/pt/free-png-czsno

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Fiorini, Jessica Sampaio.
F521e Educação sexual na escola: currículo e práticas / Jéssica Sampaio Fiorini. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.

197 p.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-86546-78-1 (Impresso)
ISBN: 978-65-5954-006-8 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-006-8
1. Educação sexual. 2. Ensino fundamental. 3. Currículos. I. Título.

CDD 372.372

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:

Associação Brasileira de Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Aos meus pais, Arnaldo e Solange,
e às minhas irmãs, Rebeca e Bianca:
meu pequeno grande time.

A sexualidade, enquanto possibilidade de caminho e alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós essa volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se o tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.

Paulo Freire

Sumário

PREFÁCIO....11

INTRODUÇÃO....13

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: ABORDAGENS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO....29

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e a oficialização da sexualidade no currículo brasileiro....29

1.2 Educação sexual como parte do currículo escolar brasileiro: breve histórico....35

1.3 Gênero e sexualidade: abordagens educacionais....47

1.4 Educação sexual: uma discussão necessária à escola....63

CAPÍTULO 2 SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA: O PROCESSO DE DIFUSÃO E IMPOSIÇÃO DE MODELOS HEGEMÔNICOS NO DECORRER DA HISTÓRIA....73

2.1 Religião e sexualidade....76

2.2 Sexualidade e o aburguesamento da sociedade....86

2.3 Sexualidade na contemporaneidade....94

2.4 Gênero e sexualidade....97

2.5 Infância e sexualidade....103

CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FALA DE PROFESSORES/AS: UM ESTUDO ENVOLVENDO EDUCADORES/AS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE MARÍLIA-SP....117

3.1 Um olhar sobre os sujeitos entrevistados....117

3.2 Considerações sobre a entrevista e sua transcrição.....119

3.3 Relatos de experiência com a sexualidade na escola: manifestações e práticas 121

3.4 Currículo destinado à educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: conteúdos e perspectivas 131

3.5 Conceitos: sexualidade e educação sexual.....140

3.6 Necessidade de educação sexual na escola 147

3.7 Entraves para a educação sexual na escola 153

3.8 Relatos de memórias sobre a educação sexual dos/as educadores/as 164

3.9 Medidas importantes para o trabalho com a sexualidade na escola segundo os/as entrevistados/as 168

CONSIDERAÇÕES FINAIS 171

REFERÊNCIAS.....181

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - Professor/a.....193

PREFÁCIO

Este texto é resultado de importante pesquisa realizada em nível de Mestrado que versa sobre tema de alta relevância e atualidade, a Educação Sexual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora analisou o currículo da escola para constatar se o tema estava explícito e ouviu os/as professores/as, que expressaram dificuldades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Trata-se, ainda, de um tema que se constitui num tabu, apesar de estar contemplado, desde os anos de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Como foi constatado, os/as professores/as não tiveram formação sobre o tema tanto na formação inicial quanto na formação continuada – daí decorre a dificuldade para trabalhar com ele. Como outras pesquisas descortinaram e esta pesquisa também constatou, as professoras não tiveram uma formação sobre sexualidade nem mesmo junto a suas famílias quando eram crianças ou adolescentes.

Falar sobre sexualidade, nas escolas, exige um trabalho conjunto entre a escola e as famílias, podendo-se esclarecer como agir com as demonstrações de sexualidade que têm acontecido cada vez mais cedo na infância. O tratamento desse tema, na escola, serve para que alunas e alunos possam receber informação e formação, possibilitando segurança e apoio sobre esse tópico importante que, por vezes, só recebe atenção por meio da mídia ou de colegas.

Outra questão importante para o desenvolvimento da educação sexual nas escolas, como pesquisas demonstraram, diz respeito ao problema

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-006-8.p11-12

da violência intrafamiliar que ocorre em muitos lares e, frequentemente, é silenciada. Com essa formação, a criança pode constatar se está sendo vítima desse tipo de violência e recorrer à escola.

Pelo exposto e pelos resultados da pesquisa, podemos constatar a importância do trabalho sobre o tema na escola. Esta pesquisa contribui para o repensar do trabalho pedagógico e do currículo pela escola, além de cada docente e famílias repensarem a educação que estão possibilitando para as crianças que, no seu processo de socialização, necessitam se conhecer e receber a formação necessária para, quando adultas/os, vivenciarem sua sexualidade plenamente como um direito.

Outra contribuição diz respeito a trazer elementos para serem investigados por outras pesquisas, pois há, também, no âmbito desses trabalhos acadêmicos, carência de estudos. Com a publicação dos resultados desta pesquisa, essa contribuição será maior ainda, trazendo à tona a reflexão crítica sobre um tema relevante e atual. Parabenizando a autora, desejamos que todos os leitores e leitoras possam refletir sobre essa problemática e desenvolver tanto práticas pedagógicas tão necessárias no processo de socialização das crianças quanto se motivarem para o desenvolvimento de outros estudos a respeito deste importante tema.

Prof.ª Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Orientadora da presente pesquisa)

INTRODUÇÃO

Este estudo parte de uma perspectiva sobre a sexualidade que não está limitada ao ato sexual ou ao sistema reprodutivo, mas sim dentro de um princípio mais abrangente, conforme a definição assinalada por Ribeiro (2005), que concebe que a sexualidade abarca questões subjetivas, envolvendo as relações de gênero, os sentimentos, o desejo, a busca pelo prazer, entre outros aspectos. Todavia, a família, a escola e a Igreja, dentre outras instituições sociais, vêm reforçando o tabu de que a sexualidade não está muito distante dos tempos atuais. Sendo assim, a sexualidade humana geralmente é compreendida socialmente de forma limitada, sendo desconsiderados diversos fatores intrínsecos ao tema. Conforme Castro e Silva (2002, p. 87):

> Através do esconder, desmentir e ocultar, instituições como a família, igreja, escola e algumas ligadas à área da saúde vêm construindo, através dos séculos, a cultura da ignorância, que faz com que tenhamos chegado ao final do milênio sem estarmos à vontade com nossa própria sexualidade, pois não a conhecemos bem.

Segundo Ribeiro (2002) e Souza (1997), as concepções, noções e condutas sociais acerca da sexualidade, na passagem de cada período histórico, foram se construindo socialmente a partir de instituições, correntes ou grupos que difundiam comportamentos sexuais, baseando-se seja em dogmas religiosos, seja em pesquisas científicas com cunho médico-higienista.

Essa concepção foi modificada ao passo que os Movimentos Sociais, ocorridos a partir da década de 1980, influenciaram nas posturas relacionadas à sexualidade, vinculando-a aos ideais de liberdade (RIBEIRO, 2002).

Ao mesmo tempo, duas das principais preocupações para a sociedade, vividas naquele período, eram a gravidez indesejada e a contração de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) pelos/as jovens. É nesse momento que a educação sexual passa a fazer parte da agenda das políticas curriculares nacionais.

Até a sua introdução no currículo escolar brasileiro, houve um período de diversas tentativas e iniciativas de implementação da educação sexual nas escolas, sempre refreadas pelas instâncias superiores, nas quais a concepção limitada a respeito da sexualidade ainda se fazia presente, como assinalam Sayão (1997); Werebe (1998) e Guimarães (1995).

A mídia, por sua vez, contribuiu para que isso ocorresse com a instauração de uma concepção superficial sobre a sexualidade, sendo esta utilizada via propaganda, até mesmo como um recurso auxiliador nas vendas de produtos (RIBEIRO, 1990).

Foi então que, na década de 1990, a sexualidade foi introduzida oficialmente no currículo educacional brasileiro, sendo proposta como um tema transversal para ser trabalhado por meio da "Orientação Sexual", conforme consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), os quais constituem-se como uma política curricular do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo um instrumento norteador das práticas docentes para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

A escola, por sua vez, configura-se como um espaço de vivência e convívio, onde se passa parte significativa da vida (infância e adolescência).

Assim, as expressões da sexualidade, bem como as curiosidades sobre essa questão, ocorrem nesse espaço, bem como em qualquer outro lugar. Porém, a escola vem reproduzindo uma postura repressora sobre a sexualidade por meio de práticas docentes que ora omitem informações, ora transmitem concepções limitadas acerca do tema. Conforme Santos e Bruns (2000, p. 102), "é possível perceber que o educador, em seu cotidiano, muitas vezes prefere ignorar quaisquer manifestações da sexualidade que possam atrapalhar o andamento de suas aulas; em outras vezes, manda o aluno para fora da sala de aula com severa repreensão".

Por outro lado, na tentativa de trabalhar o tema no âmbito escolar, muitas vezes são transmitidas ideias limitadas sobre o assunto, relacionando-o ora apenas ao sistema reprodutivo, quando abordado em disciplinas da área de Ciências Biológicas, ora às ISTs, quando trabalhado em palestras isoladas conduzidas, geralmente, por profissionais da área da saúde. Entretanto, essas práticas seriam ainda insuficientes para o devido esclarecimento dos/as educandos/as a respeito do tema. (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011)

Além disso, esse tipo de abordagem auxilia na reprodução de preconceitos e tabus sexuais. Segundo Suplicy (1999), os medos e preconceitos dificultam o conhecimento e sua utilização acerca da sexualidade. Dessa forma, segundo a autora, é necessário transcendê-los, desmistificando esses velhos conceitos e abrindo caminhos para os conhecimentos que formarão a nova visão do sujeito sobre a sexualidade.

Em realidade, de acordo com Ribeiro (1990); Santos e Bruns (2000); Castro e Silva (2002); e Figueiró (2006), a escola deveria proporcionar espaços nos quais temas relacionados à sexualidade fossem discutidos, sendo a diversidade de opiniões entre educandos/as um ponto enriquecedor da aprendizagem e importante para um maior

esclarecimento sobre o assunto em questão. Para os/as pesquisadores/as citados/as, as questões sexuais deveriam ser abordadas de forma crítica, num contexto no qual existisse liberdade de expressão, pensamentos e opiniões, de maneira que não fossem impostos valores por parte da equipe escolar, mas sim que fossem oferecidos conhecimentos e opções para que o/a próprio/a educando/a fosse capaz de escolhê-los responsável e conscientemente.

Tendo em vista os aspectos supracitados, é possível identificar que o fato de que a sexualidade esteja contemplada nos PCNs (BRASIL, 1998) não é suficiente para a sua efetiva inserção no contexto escolar, seguindo uma abordagem para além dos princípios biológicos e higienistas. Isso ocorre porque existem entraves na realidade da escola que dificultam essa abordagem mais ampla em educação sexual. Essas dificuldades estão relacionadas, segundo alguns/mas autores/as, primeiramente, a um déficit na formação do/a professor/a e de outros membros da equipe escolar, os/as quais não teriam conhecimentos suficientes para abordar o tema de forma adequada. Além disso, a resistência por parte da família dos/as educandos/as também é apontada como uma das dificuldades sentidas pelos docentes, visto que se trata de um assunto que está envolto em valores próprios de cada família. (SANTOS; BRUNS, 2000; FIGUEIRÓ, 2006)

Por outro lado, em relação às diretrizes normativas, para além dos PCNs (BRASIL, 1998), outras políticas educacionais têm instigado discussões acerca das questões de gênero e sexualidade na escola. Dentre elas, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, promulgando a Lei nº 13.005/2014, após um processo de tramitação que ocorria desde 2010 para a aprovação do Projeto de Lei. No Plano, foi apontada, como uma de suas propostas, "a superação das desigualdades

educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual".

Todavia, conforme Nunes (2015, p. 1241, grifo da autora): "no correr das votações no Congresso, o texto acabou alterado e a redação final aprovada refere genericamente: **à superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**". E, dessa forma, excluíram-se da redação gênero e sexualidade, fato que desagradou grupos e estudiosos/as da área que reivindicam a inclusão da discussão sobre essas questões em âmbito social.

Segundo Nunes (2015), grupos religiosos e conservadores estiveram entre os responsáveis pelas modificações, diga-se de passagem, nada neutras sobre a proposta do PNE. Além disso:

> Ativistas contrários à inclusão de gênero e dos direitos LGBT presentes à sessão da Comissão especial sobre o PNE, da Câmara dos Deputados, que apreciaram e votaram o projeto de lei portavam cartazes de explícito repúdio à "ideologia de gênero". Alguns deles diziam: "Gênero não!" ou "Não à ideologia de gênero!" (NUNES, 2015, p. 1243).

Esse repúdio às questões de gênero, ou até à palavra **gênero**, não se deu somente com relação ao PNE, visto que diversos Planos Municipais de Educação (PMEs) também receberam as mesmas críticas em seus textos. Dentre eles, o PME de Marília, no estado de São Paulo, que, ao ser tramitado para aprovação pelo município, recebeu diversas críticas, advindas, especialmente, de grupos religiosos conservadores. Diante disso, a Diocese da Igreja Católica da região divulgou uma nota dizendo o seguinte:

> A ideologia de gênero subverte o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher, ensinando que a união homossexual é igualmente núcleo fundante da instituição familiar.
>
> As consequências da introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas contradiz frontalmente a configuração antropológica de família, transmitida há milênios em todas as culturas. Isso submeteria as crianças e jovens a um processo de esvaziamento de valores cultivados na família, fundamento insubstituível para a construção da sociedade.
> Diante dessa grave ameaça aos valores da família, esperamos dos governantes do Legislativo e Executivo uma tomada de posição que garanta, para as novas gerações, uma escola que promova a família tal como a entendem a Constituição Federal (artigo 226) e a tradição cristã, que moldou a cultura brasileira (REGIONAL SUL 1/CNBB, 2015).

Os Bispos assinalam, ainda, que os Planos Municipais deveriam seguir o PNE, no qual as questões de gênero já haviam sido excluídas das redações.

Assim, alguns vereadores propuseram emendas que excluiriam a palavra gênero do PME de Marília, sendo encontrada a solução para a substituição da palavra **gênero** pela palavra **sexo**. Com a aprovação unânime dos vereadores, foi aprovado o PME mariliense, sendo excluída qualquer proposição em relação às políticas de gênero.

As questões relacionadas à sexualidade também estiveram ausentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, promulgada em 2017 (BRASIL, 2017). De acordo com Silva (2020), a versão anterior à oficial mencionava o tema da sexualidade, embora ainda de forma limitada, inserido num rol de

temáticas denominadas "contemporâneas". A retirada do tema da sexualidade da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme o autor, se deu em decorrência de pressões advindas de grupos conservadores religiosos.

Nesse sentido, justifica-se, mais uma vez, a importância de que sejam continuados os estudos sobre o tema em questão, considerando os diversos entraves a serem superados para a implementação de políticas curriculares que tratem das questões de gênero e sexualidade, compreendendo o currículo não como uma simples seleção e organização didática de conteúdos, mas como: "[…] um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (SACRISTÁN, 2000, p. 36).

Além disso, tomando como base as considerações de Cação (2012), que tangem à função da escola como a de contribuir para a transformação da realidade, o que deveriam ser aprendidos nas escolas não são apenas conteúdos formais, conforme já dito, mas sim as atitudes próprias de um sujeito consciente e crítico. E é a partir dessa perspectiva que se compreende que as questões de gênero e sexualidade devem adentrar o currículo escolar.

É preciso que as crianças possam "tomar a chefia" de sua identidade sexual, que vivenciem com autenticidade sua sexualidade, sem medos, sem preconceitos e simplesmente sendo. Que a sintam como uma oportunidade de deleitar a vida, as descobertas e os aprendizados. É preciso que as crianças percebam as diferenças como um meio de ampliar seus horizontes. Que valorizem a troca de vivências, de gostos, de maneiras de se sentirem felizes. É preciso que as crianças critiquem aquilo que as aprisiona de si mesmas, que as impede de se encontrarem e de

experienciarem. No entanto, é claro, conscientes dos cuidados e atitudes importantes para se prevenirem dos riscos da vida, mas que sua sexualidade não se limite a elas. Esse deveria ser o sentido da educação sexual e da escola, um espaço privilegiado do encontro com diferentes, podendo esse sentido ser o precursor da ideia supracitada.

O interesse por tal temática surgiu por meio de questionamentos pessoais relativos a um problema encontrado por mim em minha realidade nos Ensinos Fundamental e Médio, concluídos em escolas públicas na cidade de Marília, ao considerar minhas experiências escolares e o fato de que não tivera a possibilidade de discutir, de maneira natural e significativa, a sexualidade durante toda minha vivência na escola de educação básica.

Com quem falar? O silêncio sobre o assunto já me dizia muito sobre ele. A minha concepção era a de que as meninas deveriam ser delicadas e, quando adolescentes, cuidar de sua beleza e de seu corpo! Ao crescerem, não deveriam se esquecer de que teriam que saber cozinhar, como todas as mulheres. “Beijo na boca? Só quando moça.” “Sexo? Isso é para pessoas casadas.” “O que é? Como é?” “Não pense nisso!”. Mas ora: uma garota que vem de uma família que não é adepta de nenhuma religião específica, nos tempos atuais, como poderia ter tantos grilos em relação à sexualidade? Pois bem! Não dá para saber, ao certo, como foi nem quando foi que percebi a sexualidade se construindo em mim enquanto um tabu.

E quem me faria refletir sobre tudo isso? E quem diria que não era bem assim? Que a minha identidade é minha e que ninguém pode ser por ela? Quem me diria que não seria feio quando precisasse gritar? Que não é pecado se deleitar com a vida e se apaixonar?

Dentro de casa, o silêncio. Na televisão, aqueles modelos tradicionais de mulheres, de beleza, de comportamentos. E na escola, por sua vez, não foi proporcionada nenhuma discussão que me instigasse a pensar sobre todas essas questões. No máximo, o que me lembro, era de palestras sobre doenças perigosas que a vivência da sexualidade poderia me ofertar.

As autoindagações me chegaram tardias, mas fizeram com que eu refletisse sobre como teria sido se eu, antes, tivesse me perguntado o porquê. Ou se naqueles tempos de criança e adolescente houvesse alguém que me dissesse que não tinha que ser daquele jeito e que não era "feio" conhecer sua sexualidade.

Assim, quando cursava o primeiro ano de Pedagogia, da UNESP, tive que elaborar um trabalho requisitado por uma disciplina denominada *Metodologia do Trabalho Científico*, ministrada pela professora Neusa Maria Dal Ri. A princípio, o foco na realização desse trabalho era o de conhecer algumas normas técnicas de pesquisa e registro. Porém, ao decidir sobre o tema a ser pesquisado, recordei-me das minhas inquietações. Havia, também, a possibilidade de fazê-lo em conjunto com um/a colega da turma. Juntei-me à minha amiga e percebemos que ambas tínhamos interesse pela temática da sexualidade na escola.

No processo de elaboração da monografia, eu e essa minha amiga trocávamos muitas informações e experiências sobre a forma como fomos educadas em relação à sexualidade e, muito embora tivéssemos uma diferença de idade de mais de trinta anos, percebemos que havíamos passado por algumas vivências semelhantes, tais como a falta de diálogo e orientação por parte da família, o que não era muito diferente em relação à escola.

Além disso, ao longo de minha formação, ou mesmo em alguns momentos vividos a partir da minha prática, seja como estagiária do curso de Pedagogia, seja como professora, posteriormente pude presenciar algumas situações em relação às manifestações da sexualidade infantil, bem como às práticas de professores/as referentes a essas questões.

O contato com profissionais da área, com alguns/mas professores/as pelos/as quais tive a oportunidade de ouvir alguns relatos de experiências, também influenciou, de alguma forma, minhas percepções acerca do tema.

Nesse sentido, despertou-se o interesse em pesquisar e estudar a temática da educação sexual no Ensino Fundamental em relação à cidade de Marília – SP, em especial em minha área de atuação, qual seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, ao se refletir sobre os aspectos supracitados, fora formulada a questão-base que orientou a pesquisa, qual seja: como a sexualidade é abordada pelos/as professores/as nas escolas de educação básica da cidade de Marília, especificamente referente à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A escolha do lócus que representaria a pesquisa se deu a partir do contato enquanto aluna, estagiária e professora de escolas municipais da cidade de Marília, conforme já assinalado, visto que a educação sexual tornou-se, para mim, uma preocupação pessoal e profissional, considerando que, em parte, minha educação em relação à sexualidade foi formulada em escolas municipais marilienses. Por outro lado, minha prática profissional também foi constituída no contexto da rede municipal de ensino da cidade de Marília.

A opção pela escola envolvida na pesquisa ocorreu mediante a constatação de bons desempenhos em avaliações externas referentes a essa escola, demonstrados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado nos últimos anos. Não ignorando a ampla discussão articulada entre os/as pesquisadores/as da área de gestão e políticas educacionais, que criticam a representatividade de tais índices quanto à qualidade da educação, os índices das avaliações externas são recursos existentes para o conhecimento de dados acerca do desempenho escolar. Nesse sentido, pensou-se ser proveitoso envolver, na pesquisa sobre as práticas em relação à educação sexual, uma escola que é considerada de qualidade, conforme a forma como a política educacional brasileira avalia essa questão.

A escola, como visto anteriormente, configura-se em um dentre os vários espaços e aparatos existentes que podem influenciar a forma como o sujeito compreende e vive sua sexualidade. A partir da inserção de um tema como esse no currículo escolar, proposto em uma das principais políticas curriculares norteadoras das práticas docentes da educação básica, em âmbito nacional, julga-se ser necessária a realização de pesquisas que, de alguma forma, forneçam o conhecimento sobre como as escolas abordam os assuntos relacionados ao tema da sexualidade, respeitando-se as diferentes realidades e as particularidades de cada etapa da educação.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi de identificar como a questão da sexualidade é abordada pelo/as professores/as no espaço escolar, especificamente com relação à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Marília – SP,

Para tanto, estes foram os objetivos específicos da presente pesquisa:

- Conhecer o processo de inserção da educação sexual nas políticas curriculares;
- Compreender as principais discussões e concepções envolvidas na temática em questão;
- Identificar quais são as práticas de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília acerca da educação sexual na escola;
- Compreender qual o tipo de abordagem da educação sexual presente nessas práticas;
- Identificar os conhecimentos e conceitos dos/as professores/as relacionados ao currículo no que se refere ao tema em questão, à sexualidade e à educação sexual;
- Conhecer as possíveis dificuldades que a escola na qual são ofertados os anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta para a efetiva abordagem do tema sexualidade em seu espaço;
- Conhecer como foi a educação sexual dos/as professores/as envolvidos/as, de forma a estabelecer relações com suas práticas e concepções;
- Conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos acerca da necessidade de se abordar a sexualidade na escola.

Para alcançar os objetivos explicitados, bem como para resolver as questões formuladas, pensou-se acerca da metodologia que poderia ser utilizada no tratamento das informações da pesquisa.

Dessa forma, considerando seus objetivos, bem como os procedimentos de coleta de dados e sua natureza, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, de caráter bibliográfico e com abordagem qualitativa.

Assim, na etapa de revisão bibliográfica, buscou-se seguir as considerações de Marconi e Lakatos (2003), quando foram realizadas investigações e estudos por meio da identificação, localização, compilação e fichamento do material bibliográfico referente ao conhecimento já produzido por estudiosos/as e pesquisadores/as da área a respeito do tema da presente pesquisa.

Tendo em vista a intenção de se obter maior proximidade com o objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando-se entrevistas como instrumento de coleta de dados, nesta etapa, cujo planejamento e execução foram baseados nas considerações de Rosa e Arnoldi (2008) acerca da técnica.

Assim, as entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturado, mantendo-se certa flexibilização, o que permitiu algumas adaptações necessárias, mas que partiu de um roteiro, o qual auxiliou no seguimento lógico das entrevistas que foram registradas e, posteriormente, transcritas.

Os sujeitos da pesquisa são dezoito professores/as da escola envolvida na pesquisa com professores/as de sala, professores/as de língua estrangeira e professores/as de Educação Física.

As informações e conhecimentos possibilitados por meio das técnicas e procedimentos realizados foram interpretados tanto individualmente quanto de forma a possibilitar o estabelecimento de relações entre si à luz do referencial teórico estudado a partir da pesquisa bibliográfica.

Os resultados obtidos por meio da etapa de revisão bibliográfica foram analisados mediante os apontamentos feitos por Marconi e Lakatos (2003), quando os dados coletados foram criticados e interpretados para posterior redação da dissertação que culminaria neste livro.

Para a análise dos dados e resultados da pesquisa referentes às entrevistas realizadas, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, baseando-se em Ludke e André (1986); Franco (2008); e em Bardin (2002). Essa técnica tem a mensagem como foco de análise.

Quanto à definição das unidades de análise a serem utilizadas – Unidade de Registro e Unidade de Contexto –, tem-se que "a Unidade de Registo é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas." (FRANCO, 2008, p. 41). Quanto às Unidades de Contexto, "[…] podem ser consideradas como um 'pano de fundo' que imprime significado às Unidades de Análise" (FRANCO, 2008, p. 46).

A Unidade de Registro escolhida foi o tema "o Tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo" (FRANCO, 2008, p. 42). A Unidade de Contexto foi definida ao passo que foram estudadas as questões conceituais e históricas à luz do referencial teórico a respeito do tema da pesquisa.

A partir da intenção de categorizar o material obtido pelas entrevistas, seu roteiro fora elaborado de forma a contemplar os objetivos da presente pesquisa, sendo organizado a partir de temas elencados anteriormente à coleta de dados, mas que poderiam ser modificados, ao passo que outros assuntos fossem percebidos na análise das transcrições.

Assim, foram realizadas leituras e releituras sobre os dados obtidos por meio das entrevistas, detectando-se as temáticas mais frequentes, o que culminou na organização de categorias temáticas. Para Bardin (2002, p. 117):

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A etapa posterior à categorização dos elementos do texto constituiu-se na análise dos dados identificados pela técnica de análise de conteúdo sobre as entrevistas e na interpretação desses, sendo formuladas questões e reflexões, estabelecendo-se relações com a literatura consultada a respeito do tema da pesquisa, para que fossem concretizadas as possíveis conclusões.

O primeiro capítulo do livro, intitulado "1 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: abordagens educacionais e currículo", por meio de quatro subitens, quais sejam: "1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e a oficialização da sexualidade no currículo brasileiro"; "1.2 Educação sexual como parte do currículo escolar brasileiro: breve histórico"; "1.3 Gênero e sexualidade: abordagens educacionais"; "1.4 Educação sexual: uma discussão necessária à escola", aborda a institucionalização do tema da sexualidade oficializada pelos PCNs, apresentando um breve histórico quanto ao assunto, bem como as principais discussões dos/as autores/as quanto à inserção do tema da sexualidade no espaço escolar.

Na busca pela compreensão acerca das condutas e atitudes quanto às questões referentes à sexualidade, bem como à sexualidade na infância, o segundo capítulo do livro, denominado "2 SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA: o processo de difusão e imposição de modelos hegemônicos no decorrer da História", foi elaborado na tentativa de apresentar algumas

concepções que, no decorrer da História, tiveram e têm alguma influência na conduta sexual das pessoas e sobre a forma como elas compreendem a sexualidade, as questões de gênero e infância. Assim, esse item é subdividido em: "2.1 Religião e sexualidade"; "2.2 Sexualidade e o aburguesamento da sociedade"; "2.3 Sexualidade na contemporaneidade"; "2.4 Gênero e sexualidade"; e "2.5 Infância e sexualidade".

No terceiro capítulo, denominado "3 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FALA DE PROFESSORES/AS: um estudo envolvendo educadores/as de uma escola da rede municipal de Marília-SP", são expostas a análise e a discussão sobre entrevistas realizadas com professores/as de uma escola da rede municipal de ensino de Marília, lócus da presente pesquisa, a qual trabalha com a educação de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Nesse item, são discutidas algumas questões a partir das seguintes categorias: "Relatos de experiências com a sexualidade na escola: manifestações e práticas"; "Currículo destinado à educação sexual: conteúdos e perspectivas"; "Conceitos: sexualidade e educação sexual"; "Necessidade de educação sexual na escola"; "Entraves da educação sexual na escola"; "Relatos de memórias sobre a educação sexual dos/as educadores/as"; "Medidas importantes para o trabalho com a sexualidade na escola segundo os/as entrevistados/as".

Por fim, espera-se que a pesquisa materializada neste livro possa proporcionar a formulação de novos conhecimentos acerca do tema da educação sexual.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA:
ABORDAGENS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO

Neste capítulo, está contida, primeiramente, a explanação sobre o processo de inserção do tema da sexualidade no currículo escolar a partir das políticas curriculares que culminaram na formulação dos PCNs (BRASIL, 1998).

Em seguida, é apresentado um breve histórico acerca dos entraves, bem como das lutas pela inserção da sexualidade nos PCNs (BRASIL, 1998), incluindo-se experiências de educação sexual em escolas realizadas anteriormente à sua oficialização no currículo.

Posteriormente, propõem-se algumas reflexões, à luz de pesquisadores/as da área, acerca das questões de gênero e suas implicações no campo da educação.

Por fim, apresentam-se algumas discussões e reflexões sobre a forma como a sexualidade é abordada pelas escolas de acordo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e a oficialização da sexualidade no currículo brasileiro

No período de redemocratização do país, em especial na década de 1980, havia uma expectativa social em relação às modificações que

poderiam ocorrer nas instituições sociais, as quais estariam em conformidade com a transformação política vivida naquele período. Embora o autoritarismo ainda se fizesse presente em algumas instâncias, muitos governantes começaram a buscar modificações no âmbito educacional com o objetivo de reestruturar a educação pública. Essas transformações abarcavam questões que se referiam até mesmo ao currículo escolar (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

Ao mesmo tempo, o cenário mundial era de reformulações de políticas voltadas à economia e às questões sociais. Nesse contexto, o Brasil passou a participar de eventos internacionais que abordavam o debate sobre as políticas para a educação, dentre os quais a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. O relatório da UNESCO, a partir da Conferência, apontava que juntamente com os desenvolvimentos científico, econômico, social e material caracterizados naquele momento, alguns problemas foram, também, desencadeados, como, por exemplo, o desemprego, a exclusão e as desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação foi contemplada no documento como um instrumento indispensável para a resolução dos conflitos sociais vividos naquele período histórico (JACOMELI, 2004).

Assim, além dos debates no âmbito internacional a respeito do papel da educação, a perspectiva de redemocratização vivida no país também influenciou na formulação de alguns estatutos legais norteadores das práticas educacionais, primeiramente sobre a *Constituição Federal* (CF) de 1988 e, posteriormente, sobre a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), de 1996. Ambos os instrumentos normativos abordavam a necessidade de se fixarem conteúdos mínimos a serem trabalhados no Ensino Fundamental com a finalidade de garantir a unidade de uma formação básica em conformidade com a existência de

conteúdos diversificados, respeitando-se as diferentes realidades escolares (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

Até aquele momento, o Ensino Fundamental era organizado seguindo-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB). E é nesse contexto, na segunda metade da década de 1990, que foram consolidadas as políticas curriculares nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), materializando-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Neles, estão contidos conceitos e concepções pedagógicas, além de orientações didáticas destinadas ao/às professores/as e educadores/as com o propósito de "[…] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres" (BRASIL, 1998, p. 7).

Assim, conforme é apresentado no documento[1] em questão, tem-se a finalidade de auxiliar os/as docentes em seu trabalho, servindo como uma referência curricular que pode ser adaptada às diferentes realidades em todo o país, podendo ser utilizado "[…] pelas secretarias de educação como recurso para revisões, adaptações ou elaborações curriculares em processos definidos e desenvolvidos nessas instâncias" (BRASIL, 1998, p. 51).

De acordo com Braga (2006), no ano de 1994 a primeira versão dos PCNs foi iniciada, momento no qual o MEC contou com a colaboração de pesquisadores brasileiros e de alguns representantes de países cujos modelos educacionais haviam passado por modificações curriculares naquele período. Posteriormente, a Fundação Carlos Chagas

[1] A título de esclarecimento, quando os PCNs (BRASIL, 1998) são apresentados no texto como documento referem-se à materialização das políticas curriculares, a qual é passível de consultas.

avaliou propostas advindas de vários estados brasileiros, que poderiam servir de base para a construção do documento, a qual ocorreria na gestão de Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente do Brasil. Em 1995, um grupo de professores/as de educação básica foi responsável por elaborar os PCNs, o qual se consolidou em primeira versão nesse mesmo ano. Segundo a autora:

> Em primeiro lugar, essa iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos estados e municípios (BRAGA, 2006, p. 2).

Em 1996, vários professores e especialistas da área educacional receberam a primeira versão dos PCNs com o propósito de que pudessem avaliar a política curricular e auxiliar em sua melhoria. Assim, após sua reformulação, foi consolidada a atual versão dos PCNs, naquele mesmo ano, posteriormente a diversas discussões, análises e revisões feitas por profissionais de diferentes áreas, por professores/as escolares, além de instituições independentes e outras governamentais que contribuíram, de alguma forma, para sua elaboração (BRASIL, 1998).

Para César (2004 *apud* CÉSAR, 2009, p. 42), os PCNs:

> […] foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as

> questões étnico-raciais, o meio ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70.

A partir da concepção presente nos PCNs de que a escola deve contemplar as demandas sociais, propõe-se que sejam abordadas questões que permeiam a vida dos/as estudantes e com as quais eles/as lidam em seu cotidiano. Nesse sentido, além de contemplar as diversas áreas do conhecimento, os PCNs ainda trazem temas que, devido à especificidade de cada um, são apresentados como sendo "Temas Transversais", e não como disciplinas ou áreas do conhecimento. Assim, atendendo aos apontamentos da LDBEN de 1996, os PCNs congregam a abordagem de valores na escola, ou seja, de conteúdos atitudinais como sendo um dos objetivos do Ensino Fundamental elucidados por meio dos temas transversais (JACOMELI, 2004).

Dessa forma, dentre os temas transversais encontram-se "Pluralidade Cultural"; "Meio Ambiente"; "Saúde"; além de "Orientação Sexual", que, por sua vez, ao ser incluído no currículo escolar, institui a questão da sexualidade na escola, no Ensino Fundamental. Entretanto, a inclusão desses conteúdos como conhecimento escolar, tal como a da sexualidade no currículo educacional brasileiro, não ocorreram de forma espontânea. Além de terem sido influenciadas pelo contexto histórico e político vivido no país, como também por eventos internacionais que discutiam a reformulação de políticas educacionais, alguns temas trazidos para os PCNs vêm das necessidades e demandas sociais reivindicadas por meio dos Movimentos Sociais ocorridos naquele período, segundo apontou César (2004 *apud* CÉSAR 2009). A inclusão da sexualidade no currículo brasileiro, por sua vez, também não fez parte de lutas ocorridas somente no período em que os PCNs foram formulados. Conforme será visto mais adiante, essa inclusão foi resultado de muitas tentativas e lutas

de grupos que já percebiam a necessidade de se abordar a temática na escola, muito antes da elaboração do documento.

Contudo, cabe mencionar que a discussão sobre a inclusão das questões relacionadas à educação sexual no currículo escolar não foi encerrada com a política dos PCNs. Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2017) torna-se referência na formulação do currículo escolar em âmbito nacional. Segundo o documento informa:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em relação às questões de gênero e sexualidade, o processo de formulação da BNCC explicitou a polêmica na qual esses temas acabaram sendo envolvidos. Conforme Silva (2020), versões anteriores à homologada em 2017 continham menções às temáticas ligadas à sexualidade, mas que foram suprimidas na versão oficial voltada às etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para Nascimento e Chiaradia (2017), a supressão de termos que se relacionavam às questões de gênero e sexualidade da última versão da BNCC se deu a partir de eventos anteriores que culminaram na exclusão de termos que remetiam a esses assuntos do PNE. Dentre os eventos, as autoras citam o movimento Escola sem Partido, o qual foi fundado em 2004 por um pai de estudante, trazendo, dentre suas pautas, a defesa do Ensino Religioso nas escolas, bem como a proibição do tratamento de

temas relacionados à sexualidade no espaço escolar. Nascimento e Chiaradia (2017, p. 109) assinalam:

> Com tal fabricação, o que se percebe é a reivindicação da tutela da sexualidade infanto-juvenil exclusivamente para o interior dos lares, exercendo-se um controle disciplinar do que seria considerado uma proteção dessa população aos chamados perigos de práticas entendidas como negativas e precoces.

Dessa forma, acompanhando as dificuldades de inclusão da sexualidade como parte do PNE, foram sofridas pressões advindas, especialmente, da bancada religiosa, que acabaram promovendo a modificação no campo político-normativo relacionada ao currículo escolar ao suprimir tais questões da versão homologada da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, evento que reforça a existência de paradigmas conservadores em relação à sexualidade e à educação sexual, principalmente quando direcionada às crianças.

1.2 Educação sexual como parte do currículo escolar brasileiro: breve histórico

Conforme Barroso e Bruschini (1982), no início do século XX algumas ideias a respeito da educação sexual começaram a ser elaboradas aqui, no Brasil, contendo influências de correntes médico-higienistas que vigoravam na Europa, as quais "[…] apregoavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, visando também à preparação da mulher para o exercício do papel de esposa e mãe" (SAYÃO, 1997, p. 108).

Nesse sentido, nas ideias acerca da educação sexual até esse momento, a sexualidade era compreendida de forma limitada e atrelada à

redução de riscos, visto que a preocupação estaria mais envolvida com o objetivo de informar as pessoas a respeito de possíveis doenças que poderiam adquirir ao praticar o ato sexual. Conforme Guimarães (1995, p. 59), a educação sexual estaria, nesse período, "sempre com objetivos de 'saúde pública' e de 'moral sadia', procurando assegurar-se a saudável reprodução da espécie".

Ademais, a educação sexual, nesse momento, apresenta práticas sexuais, a exemplo da masturbação, de forma denegridora, sendo concebida como algo a se combater. Pode-se perceber, também, que alguns valores em relação às questões de gênero eram reforçados pela educação sexual ao restringir o papel da mulher à esfera privada, limitando, também, sua educação sexual, já que lhes eram negados conhecimentos a respeito de sua sexualidade.

Na década de 1920, alguns grupos reivindicavam uma educação sexual que não tivesse apenas a relação que as correntes médico-higienistas apregoavam na época. Dentre esses grupos, destacam-se as feministas da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino[2] (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Mais tarde, na década de 1930, no Colégio Batista, no Rio de Janeiro, foram realizadas algumas experiências em relação à educação sexual, por um professor conhecido como Stawiarski, após o tema sexualidade ser incluído no currículo do colégio por iniciativa desse professor, conforme Barroso e Bruschini (1982). Nas palavras das autoras: "a princípio, as aulas limitavam-se a examinar o papel da mulher na

[2] A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino foi um grupo feminista que, na década de 1920, lutava pela ampliação dos direitos das mulheres; dentre eles, o direito ao voto. O grupo sofreu influências da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, da qual participava Bertha Lutz, que, por sua vez, estudou na Europa, trazendo ideias referentes ao movimento sufragista europeu (MARINHO, 2007).

reprodução, porém, a partir de 1935, foi introduzido o exame do comportamento sexual masculino" (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 19). Segundo as autoras, embora os conteúdos visassem advertir condutas sexuais, numa perspectiva de cuidado e rigor Stawiarski foi julgado pelo Colégio por apresentar atitudes imorais em suas aulas e condenado por meio da Justiça do Trabalho, o que acarretou sua demissão, anos mais tarde, aproximadamente em 1954.

De acordo com Werebe (1998), alguns colégios, como também escolas públicas, tiveram experiência com a educação sexual na década de 1960, possibilitando a inovação pedagógica daquele tempo, pois ampliavam a possibilidade de discussão sobre a questão da sexualidade. Porém, essas experiências eram realizadas de forma independente e pontual.

Dentre essas experiências, segundo Barroso e Bruschini (1982), está a do Colégio Pedro de Alcântara e a do Colégio André Maurois, no Rio de Janeiro. Neste último, a educação sexual abordava mais a temática da reprodução humana, inicialmente, passando depois a tratar de temas de interesses dos/as jovens. Entretanto, o tentame culminou na suspensão de professores e alunos/as, além da exoneração do cargo da diretora do Colégio na época (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Outras iniciativas aconteceram também em São Paulo, nessa mesma época, sendo que, "dentre estas destacaram-se as realizadas no Estado de São Paulo: a do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, a do Colégio Vocacional e a dos Colégios Pluricurriculares". (WEREBE, 1998, p. 173). Acerca dos colégios vocacionais, Guimarães (1995) afirma que:

> O objetivo dessa abordagem não era de apenas informar, mas formar conceitos e valores, de modo a levar o adolescente a ter parâmetros para 'opções conscientes e coerentes' com o conceito de homem e de sociedade que a proposta educacional da escola procurava desenvolver (GUIMARÃES, 1995, p. 64).

Nessas experiências, não eram profissionais da saúde que ficavam responsáveis por orientar a temática em questão na escola ou trabalhá-la. Segundo Sayão (1997), esse papel seria dos professores, bem como dos orientadores educacionais desses colégios. No entanto, importa salientar que as mudanças na questão pedagógica são conferidas, para Sayão (1997), à renovação nos objetivos da educação sexual nessas experiências, que não tinham a pretensão de relacionar a sexualidade apenas à dimensão biofisiológica, e sim de discutir concepções e tabus. Assim, o que tornou essas iniciativas da década de 1960 inovadoras foi o fato de que, diferentemente do início do século, quando a educação sexual era influenciada por correntes médico-higienistas, essas experiências possibilitavam a ampliação do tema, pois, embora tivessem ainda a intenção normativa sobre a sexualidade, era possível produzir informações e discussões sobre alguns temas, bem como sobre algumas concepções acerca do assunto.

Barroso e Bruschini (1982) destacam, ainda, que no período entre 1954 e 1970 o Serviço de Saúde do Departamento de Assistência ao Escolar, em São Paulo, orientava meninas que cursavam o quarto ano do antigo primário, as quais estavam adentrando a fase da puberdade, quanto à sua sexualidade nesse período, trazendo informações a respeito das transformações fisiológicas típicas da puberdade, principalmente sobre a menstruação. Essas informações eram oferecidas primeiramente às mães dessas meninas, para, depois, serem proporcionadas a estas últimas.

Inicialmente, segundo as autoras, as aulas eram ministradas pelos agentes do Serviço de Saúde e, posteriormente, os/as próprios/as professores/as passaram a se encarregar de fazê-lo. Quando havia alguma resistência por parte dos/as docentes em trabalhar com a temática, novamente o agente do Serviço de Saúde, qual seja, o educador sanitário, prontificava-se a cumprir o papel.

Percebe-se que a iniciativa continha, ainda, reflexos da concepção médico-higienista acerca da educação sexual, visando à informação de caráter fisiológico sem a intenção de discutir tabus e preconceitos, bem como outras dimensões da sexualidade. No entanto, ainda assim, fora mais uma das experiências interrompidas no decorrer de seu desenvolvimento por determinação da Secretaria da Educação de São Paulo, que o fez baseando-se nas considerações apresentadas pelo MEC, mais tarde, em 1970 (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

A deputada federal Júlia Steimbruck tentou propor um projeto de lei, no final da década de 1960, que tornaria a educação sexual obrigatória em escolas que ofereciam o que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental. Contudo, as repressões da política autoritária faziam-se presentes e, assim, a Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura acabou opondo-se ao projeto, impedindo seu encaminhamento (WEREBE, 1998).

A política daquele período era de forte ditadura, que impedia atitudes e experiências inovadoras, censurando a mídia, a arte e toda forma de expressão que não condissesse com os ideais dos dominantes. Assim, aquelas iniciativas citadas anteriormente, dos colégios de São Paulo, foram descontinuadas, pois tais escolas acabaram sendo fechadas em razão da política vigente na época (WEREBE, 1998).

Guimarães (1995) afirma que até a década de 1960 a educação sexual era dificultada e reprimida por concepções advindas da Igreja Católica, a qual detinha o poder sobre o sistema educacional na época. Ainda acerca do período ditatorial no Brasil, César (2009) destaca que toda tentativa de instituir a educação sexual na escola era refreada em decorrência da união entre os militares e a Igreja Católica, os quais preservavam a moral e o controle. Por outro lado, as questões em relação à educação sexual passaram a ser uma reivindicação das lutas promovidas, principalmente, pelo Movimento Feminista. Nas palavras da autora:

> No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização, e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos (CÉSAR, 2009, p. 41).

Assim, mesmo em meio ao período de intensas repressões a concepções inovadoras, conforme César (2009), a década de 1960 foi um marco importante em relação ao discurso sobre a educação sexual no Brasil, visto que, nesse momento, os pressupostos educacionais foram transformados pela ocorrência de diversos movimentos sociais: "[…] os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais produziram marcas no discurso sobre a escola" (CÉSAR, 2009, p. 40).

Os Movimentos Sociais, conforme Gohn (2011), são modos de resistência ou de expressão de pessoas que se organizam coletivamente a fim de reivindicar questões de ordem política e cultural por meio de estratégias como mobilizações, passeatas, entre outras, construindo novas proposições. Para Gohn: "[…] os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais" (GOHN, 2011, p. 337).

No contexto da sociedade contemporânea, os Movimentos Sociais passaram a incorporar essas novas demandas abordando temas como sustentabilidade, exclusão social, diversidade cultural, entre outros.

Após 1960, a centralidade no trabalho e na produção industrial teria se alterado, enquanto "[…] as distinções entre mundo público e privado teriam se nublado, fazendo com que os conflitos, antes restritos ao plano econômico, avançassem para a vida privada (família, educação, sexo) e ganhassem dimensões simbólicas […]" (ALONSO, 2009, p. 60) Assim, as ambições dos novos grupos deixaram de estar ligadas aos conflitos entre classes, passando a se constituírem em reivindicações de grupos minoritários, como é o caso, por exemplo, do Movimento Feminista, o qual, no contexto da busca pelos direitos e liberdades, destaca-se ao possibilitar a luta de mulheres pela garantia de seus direitos e do exercício pleno de sua cidadania, levando a discussão a hierarquia histórica entre homens e mulheres, que legitimou o sexismo, o machismo e o patriarcado.

Assim, conforme Furlani (2011), os Movimentos Sociais ocorridos no século XX intensificaram a discussão em relação à exclusão de grupos "subordinados" no tocante aos direitos humanos. Essa exclusão social foi compreendida como sendo originária da luta de classes, conforme estudos marxistas. Entretanto, estudos Culturais, Feministas e Pós- Estruturalistas

demonstraram que outros fatores são responsáveis pelo fenômeno. “Para muitas pessoas, gênero, raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade etc. são marcas identitárias responsáveis por experiências de exclusão tão significativas quanto a classe social” (FURLANI, 2011, p. 23).

Barroso e Bruschini (1982) assinalam que esse período configurou-se num retrocesso em relação às experiências com educação sexual, contendo influências do puritanismo que se revelou na época por meio da intensa censura. Entretanto, juridicamente, não havia nada que proibisse a realização da educação sexual nas escolas. Assim, alguns trabalhos, embora não fossem divulgados, ainda continuaram se desenvolvendo.

Na década de 1970, são encontrados alguns pareceres de documentos oficiais em relação à educação sexual. Segundo Barroso e Bruschini (1982), o Conselho Federal de Educação aprovou um parecer no qual apresentava-se a educação sexual como um dos conteúdos a serem trabalhados em programas de 2º grau. Acerca dos temas a serem abordados segundo o documento, as autoras afirmam que naquela etapa de estudo deveriam ser aprendidas “[…] noções de venereologia e suas implicações sociais, devendo também ser transmitidos aos alunos desse grau conhecimentos sobre anatomia e fisiologia humanas” (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 23).

Assim, a educação sexual era limitada a conhecimentos relacionados às áreas de Ciências Biológicas, bem como ao objetivo de informar sobre as doenças venéreas, restringindo o conceito de sexualidade ao trabalhar apenas aspectos relacionados à fisiologia humana, ou à reprodução da espécie, como também atrelando-o às concepções higienistas sem, ainda, a preocupação com outras dimensões que o tema poderia oferecer inerentes à vivência da sexualidade.

O ressurgimento das experiências em escolas envolvendo a educação sexual ocorreu somente em 1975, momento no qual, de acordo com Sayão (1997) e Guimarães (1995), aconteceram fatores como o controle sobre o número de nascimentos, além da mudança na conduta dos/as jovens e o Movimento Feminista.

Assim, a partir da segunda metade da década de 1970, foram realizados alguns eventos que abordavam a temática da educação sexual e que, de alguma forma, traziam essa questão para o âmbito educacional brasileiro.

Guimarães (1995) cita congressos que ocorreram nos anos de 1978 e 1979, que trabalharam a temática e que reuniram um grande número de educadores. Cita também o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual, ocorrido também no fim da década de 1970 e promovido por uma organização não governamental denominada BEMFAM, a qual auxiliava no controle de natalidade do Brasil.

No fim dos anos de 1970, de acordo com Guimarães (1995), congressos que abordavam a temática da educação sexual nas escolas tiveram a participação de muitos/as educadores/as, levando a discussão sobre o assunto para a dimensão pública e provocando a transformação das ações voltadas à educação sexual, de instâncias superiores, segundo Sayão (1997), que assinala: "desta feita, as experiências em educação sexual não mais foram repressivamente proibidas, mas desativadas por causa das precárias condições de trabalho e alterações político-administrativas nas Secretarias de Educação" (SAYÃO, 1997, p. 110).

Nesse sentido, é possível observar que as barreiras que dificultavam a inclusão da sexualidade como tema a ser trabalhado no âmbito escolar

passaram a ter relação com a falta de condições das instituições em promover ações que efetivassem a educação sexual.

Até a década de 1980, segundo Barroso e Bruschini (1982), em detrimento dos denominados "guias curriculares" de vários estados brasileiros, nos guias de São Paulo, destinados ao que se considerava o 1º grau, podem-se observar algumas ideias mencionadas em relação ao tema da sexualidade. Entretanto, os objetivos, ao se tratar do tema, são novamente os de informar as crianças a respeito da fisiologia humana, da puberdade e da reprodução.

Além disso, São Paulo teve o que as autoras consideram, até a década de 1980, a maior experiência acerca da educação sexual na rede municipal da cidade de São Paulo. Trata-se de um programa que foi iniciado a partir das grandes preocupações entre pais e educadores da época, tais como a gravidez indesejada na adolescência, a contração de infecções sexualmente transmissíveis, entre outros problemas que surgiam em razão das condutas sexuais dos/as jovens: "uma vez que os pais se diziam pouco preparados para orientar seus filhos, a escola assumiu o papel de transmitir informações biológicas de forma a que os jovens pudessem se precaver contra 'desastres' dessa ordem" (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 25).

Nesse mesmo período, nas décadas de 1960 e 1970, algumas pressões advindas da Secretaria da Educação de São Paulo controlavam ou impediam a realização da educação sexual nas escolas do estado. Conforme Guimarães (1995), José Carlos de Ataliba Nogueira vetou a divulgação de métodos contraceptivos nas escolas, podendo a infração da ordem estabelecida acarretar a suspensão do educador que a cometesse. Conforme a autora, o também secretário da educação do estado de São Paulo, José Bonifácio Coutinho Nogueira, na segunda metade da década de 1970,

impediu a oficialização da educação sexual nas escolas, pois, para ele, ela deveria ficar a cargo apenas da família.

Se por um lado os Movimentos Sociais ocorridos a partir da década de 1960 produziram suas marcas nas questões educacionais, por outro a educação sexual, para César (2009), pouco abordava as questões vinculadas aos movimentos, em especial ao Movimento Feminista. Segundo a autora, a relação entre o Movimento Feminista e a educação sexual teve pouca influência sobre as práticas educacionais, porque a segunda se tornou uma área específica do campo da saúde nos anos de 1980. "Essa vinculação da educação sexual com as questões que cercavam a luta contra o patriarcado e a hierarquia de gênero foi abandonada, e o feminismo, como campo de indagação sobre as práticas pedagógicas, desapareceu sem deixar rastros" (CÉSAR, 2009, p. 41). Dessa forma, de acordo com a autora, a educação sexual era pensada na perspectiva da prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, e as questões relacionadas à reprodução humana, bem como aos aspectos fisiológicos do corpo, faziam parte de projetos de planejamento familiar desde a década de 1970, na cidade de Curitiba – PR.

Mais tarde, nos anos de 1990, a propagação da AIDS e de outras infecções sexualmente transmissíveis, bem como a gravidez indesejada na adolescência, tiveram grande influência sobre a educação na época, e a escola foi convocada a conceber a educação sexual como forma de prevenir a sociedade desses problemas (CÉSAR, 2009). Assim, no fim da década de 1990 foram formulados como política curricular os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), os quais instituíam a educação sexual na escola.

Tendo em vista as experiências mencionadas até o momento, percebe-se que, em sua maioria, a sexualidade era trabalhada dentro da

perspectiva da prevenção, como também da informação acerca da fisiologia humana. Essas experiências atrelavam a abordagem do tema às doenças venéreas e ao risco de gravidez indesejada. Ademais, relacionavam a sexualidade à reprodução humana e à relação sexual quando trabalhavam a educação sexual somente por meio da informação sobre os aspectos biológicos desta última e por meio de temas como os já mencionados neste livro: menstruação, gravidez, entre outros. Outro aspecto percebido foi quanto à limitação da idade a quem a educação sexual se destinaria. Nas passagens apresentadas, as experiências geralmente se limitavam às crianças a partir do 4º ano do chamado *primário*, sendo as crianças menores excluídas dos programas.

Conforme pode-se perceber, também foram várias as experiências ou tentativas de implementação da educação sexual nas escolas anteriormente à sua oficialização no currículo por meio dos PCNs, sem mencionarmos as experiências que não eram divulgadas, temendo a repressão daqueles que a incitavam. De acordo com Guimarães (1995, p. 63):

> […] em determinados momentos históricos já se fazia o possível, e de uma maneira muito séria e eficaz, para o avanço da compreensão da sexualidade e que, lamentavelmente, toda uma experiência que foi boa e que deveria ser incorporada à rotina das escolas é interrompida, destruída e esquecida, com o rótulo de 'inviável', começando-se novas tentativas, descomprometidas sempre, engrossando o número de fracassos e sentimentos de impotência dos educadores.

Assim, em sua maioria, as iniciativas de promoção da educação sexual na escola foram interrompidas pela ação das políticas vigentes e pelas concepções presentes até aquele período, o que demonstra que a

sexualidade, apesar de superadas as compreensões conservadoras por parte de alguns grupos, ainda persistia em ser concebida como um tabu, como se pode observar ao considerar-se a dificuldade com que foram implementadas as políticas que objetivavam a inserção do tema no campo da educação.

1.3 Gênero e sexualidade: abordagens educacionais

Algumas ideias acerca da feminilidade, bem como da masculinidade, parecem estar enraizadas no discurso social que busca justificar a limitação de espaços às mulheres, bem como aos homens, à medida que desde sua infância são instigadas/os a seguir os papéis sociais conforme as determinações impostas quanto aos recintos, atividades e comportamentos que socialmente são compreendidos como apropriados ao gênero feminino ou ao gênero masculino. Nesse sentido, conceitos como *meninos jogam bola*, *meninas brincam de casinha*; *homens trabalham fora*, *mulheres cuidam da família*; são propagados como algo natural.

De acordo com Castro e Silva (2002, p. 6):

> A sexualidade submete-se aos determinados padrões e valores universais, criando verdades estereotipadas como: o caminho natural obrigatório das pessoas é crescer, casar, ter filhos e morrer; os homens devem tomar a iniciativa na cama; os meninos devem começar sua vida sexual antes das meninas, pois os homens têm mais necessidade sexual do que as mulheres etc.

Assim, conforme Faria (1998), desde a infância, ao nos socializarmos, recebemos informações que influenciam na forma como iremos compreender nossa sexualidade, bem como na maneira pela qual

entendemos o que é ser mulher ou o que é ser homem, o que está ligado, por sua vez, à forma como vamos construir nossas identidades. Entretanto, ser mulher ou ser homem, em nossa sociedade, implica na execução de papéis predeterminados socialmente, que limitam a característica e capacidade reais do indivíduo, as quais independem de seu gênero.

Sendo assim, o modo como compreendemos as relações de gênero, o qual muitas vezes é naturalizado, em realidade é impingido por construções sociais, culturais e históricas (FARIA, 1998).

De acordo com Whitaker (1988), a mulher é ensinada, já na sua infância, que deve ser submissa e que deve, ainda, esconder sua agressividade, compreendendo-a como o impulso que move o indivíduo a articular suas ações a fim de alcançar seu objetivo ou sanar suas necessidades: "as meninas […] são ensinadas desde muito pequeninas a reprimir sua agressividade, devendo ser **meiguinhas**, mesmo quando não nasceram com tendências a desempenhar tal papel" (WHITAKER, 1988, p. 29, grifo da autora). Quanto aos homens, escreve a autora, ocorre o contrário: o menino é educado a ser agressivo e a não demonstrar sensibilidade.

Nesse sentido, em se tratando de pessoas do gênero masculino e do gênero feminino, as diferenças são reais ao considerarmos a fisiologia e o corpo de acordo com Whitaker (1998). O problema, conforme a autora apregoa, incide no fato de que a sociedade interpreta tais diferenças de modo simbólico, o que resulta em desigualdade de gênero, que, por sua vez, atinge especialmente as mulheres. Para Faria (1998, p. 25):

> Ser mulher e, portanto, feminina significa ser dona de casa, passiva, maternal, afetiva, detalhista; ser homem significa ser forte, profissional, agressivo, racional, objetivo. Isso está tão enraizado na cultura e tão

> introjetado por cada pessoa que aparece como parte da 'natureza humana'.

Desse modo, os papéis sociais, as características emocionais, a postura, o comportamento e todos os outros elementos simbólicos constituintes da identidade de gênero são, portanto, construídos socialmente e determinaram, ao longo da História, o modelo de ser feminino e masculino, selecionando as características estereotipadas do que é ser homem e ser mulher, conforme o contexto histórico, bem como as concepções e valores vigentes em cada época. De acordo com Santos e Bruns (2000, p. 22): "o processo da constituição de gênero não é, de forma alguma, natural: o indivíduo só vai se tornando homem ou mulher valendo-se de suas relações interpessoais, o que é um processo histórico-social".

Nesse sentido, a educação familiar ou escolar, como demonstra Maia (2005a), diferencia-se em relação à dos meninos e à das meninas. As diferenças na forma de educar são baseadas, por sua vez, no modelo de mulher e de homem que se espera.

Portanto, segundo Whitaker (1988), as garotas são educadas para serem dóceis, bem comportadas e submissas. Para a autora, as meninas têm como principais aspirações à sua vida a maternidade e o cuidar do lar. Assim, até mesmo suas brincadeiras são direcionadas para esses objetivos; por isso, brincam de bonecas, de casinha, entre outras brincadeiras que acabam ensinando quais são os espaços e papéis que lhes cabem dentro da nossa sociedade, quais sejam, o lar, bem como a função de esposa e mãe.

Quanto aos meninos, conforme a autora, suas aspirações principais têm relação com sua profissão. São educados a terem agressividade, a serem espertos e ativos e, assim, as principais brincadeiras do universo masculino

permitem ao garoto movimentar-se, explorar o mundo afora em jogos e brincadeiras de bola, escalar árvores, brincar com a arte, ou seja, brincadeiras que desenvolvem sua autonomia e agressividade. Nesse sentido, os atributos esperados de um homem já são aprendidos desde sua infância e, diferentemente das mulheres, aos homens não é reservado o espaço privado, tampouco lhe é estimulada a paternidade.

É importante enfatizar, porém, que o problema não está em brincar de bonecas, "o mal é estar limitado a certos padrões de brincadeiras, já que subir em árvores, jogar bolinhas de gude ou chutar bola evidentemente estimulam mais a inteligência" (WHITAKER, 1988, p. 33). Assim o é, também, em relação à maternidade. O problema não está em estimulá-la, mas em não fazê-lo, também, em relação à paternidade, conforme a autora.

As próprias vestimentas e cores que socialmente são identificadas como sendo femininas ou masculinas podem ilustrar essas diferenças. Enquanto para as meninas são reservadas as roupas mais justas e enfeitadas, com tom claro ou rosa, aos meninos são dadas roupas mais soltas, que permitem que sua movimentação seja melhor, com cores de tons mais fortes.

Whitaker (1988) aponta, ainda, que essas diferenças na forma de educar os meninos e as meninas mantêm-se no decorrer de suas adolescências. Nesse período, as garotas são estimuladas a preocuparem-se com sua beleza; por isso, os maiores elogios feitos a elas estão relacionados a esse aspecto. Quanto aos garotos, estes já voltam sua atenção ao mundo externo, e os principais elogios que eles recebem estão relacionados à sua esperteza e agressividade. Dessa forma,

> Os cérebros femininos, no entanto, permanecem prisioneiros do autoritarismo que pesa sobre a necessidade de ser frívola, uma vez que

> a feminilidade está associada à frivolidade: de tanto prestar atenção ao próprio corpo, preocupada em somente embelezá-lo com roupas e sapatos, a adolescente tem dificuldades em observar o que ocorre no mundo exterior (WHITAKER, 1988, p. 49).

As atitudes sexistas referentes às questões de gênero são igualmente reforçadas em relação à sexualidade da mulher e do homem, desde sua infância. Segundo Santos e Bruns (2000), enquanto para as meninas as informações a respeito da sexualidade são veladas ou insuficientes, refletindo a repressão sexual, para os meninos a iniciação sexual é incentivada, embora não se discuta a responsabilidade que devem assumir frente a seus relacionamentos. Assim, as manifestações da sexualidade da menina são reprimidas. "Ensinaram-lhe apenas a despertar o desejo […] que não deverá satisfazer. Convenceram-na que não precisa de sexo.". (WHITAKER, 1988, p. 53). Quanto aos meninos:

> O menino é pressionado para o desempenho da sexualidade. Apavorados com o fantasma do homossexualismo, pais e familiares desencadeiam pressões, e o adolescente é forçado a provar sua masculinidade de forma totalmente alienante no contato com mulheres que transformaram o sexo em mercadoria (WHITAKER, 1988, p. 53).

A escola, por sua vez, acaba reproduzindo ações sexistas em seu cotidiano, ao invés de incitar atitudes reflexivas e críticas quanto aos papéis de gênero e as imposições sociais quanto ao assunto. Segundo Maia (2005a), geralmente acredita-se que essas ações, as quais evidenciam estereótipos de meninos/homens e meninas/mulheres, são inexistentes no interior das instituições escolares. Para a autora:

> Várias são as formas sutis utilizadas na escola para reforçar uma educação sexista: brincadeiras e atividades impostas em função do gênero, diferenças quanto à aceitação ou não de comportamentos agressivos ou passivos, critérios subjetivos utilizados pelo professor para avaliar academicamente seus alunos em função do gênero, recursos pedagógicos empregados, como os livros, os vídeos, as histórias… Tudo tão carregado de ideologia! (MAIA, 2005a, p. 78).

Acrescenta-se a essa constatação a questão do currículo voltado à História, no qual impera a visão masculina do universo: "Nenhum currículo, até onde conheço, está empenhado em discutir o porquê dessa ausência feminina nas grandes conquistas da humanidade" (WHITAKER, 1988, p. 60). Nesse sentido, os materiais que servem como recursos na escola também reproduzem esse mesmo pensamento, tanto em relação às questões de gênero, quanto aos modelos de família trazidos, o que é discutido por Faria (1998). A autora indaga o princípio de que os educadores não podem levar às crianças informações que elas não tenham questionado, tendo em vista que elas não podem realmente questionar aquilo com que muitas vezes não têm contato. Ao menos não na escola.

Entretanto, salienta Furlani (2011), a escola poderia ter grande contribuição no que diz respeito à valorização da pluralidade, o que é ressaltado pela autora:

> Primeiro […] é no processo de escolarização que o conhecimento sobre as relações humanas de desigualdade em relação ao gênero, raça, etnia, orientação sexual se produzem e se reforçam; segundo, porque é na escola que, a partir desses conhecimentos, as diferentes identidades serão formadas e reforçadas nas crianças, nos jovens e nos adultos; terceiro, porque todos esses significados e as representações construídas na sociedade estão latentes nessa instituição que lida, ao mesmo tempo,

> com o espaço privado (doméstico) e o espaço público (FURLANI, 2011, p. 120).

Até a década de 1980, ainda se fazia presente a concepção de que a educação sexual deveria ser compreendida como dever da família, concepção essa muito defendida pelos ideais religiosos vigentes:

> Os padres católicos foram os principais defensores da família como educadora sexual, e o padre Negromonte (1951) classificava os pais que abdicassem dessa função de imprudentes ou comodistas, pois ao cederem este papel a outros, estavam expondo seus filhos a mestres considerados incapazes ou até mesmo nocivos (MONTARDO, 2008, p. 162).

A dificuldade da família em lidar com a educação sexual de seu/as filhos/as transparece na falta de diálogo, no ignorar ou responder às perguntas relacionadas à sexualidade de forma incompleta, na proibição do contato com o tema por meio da censura (SANTOS; BRUNS, 2000). E é a partir das condutas dessa família que são desenvolvidas as concepções e a forma como o sujeito constitui sua sexualidade, visto que mesmo a omissão do assunto já emite um significado sobre ele e oferece ao sujeito uma concepção de que a sexualidade não deve ser um tema conversado.

Além disso, é provável que aconteça com a criança ou o/a adolescente, ao não ter suas dúvidas devidamente esclarecidas no âmbito familiar, a procura de respostas por intermédio de fontes inadequadas, advindas da *Internet*, por exemplo, ou até mesmo com outros/as colegas que também podem não ter o conhecimento adequado, ou transmiti-lo de forma equivocada. Ademais, se esse sujeito que procura informações para compreender a questão da sexualidade ainda não consegue selecionar os

conteúdos dessas informações, pode ser que aconteça o inverso, ou seja, a desinformação sobre o assunto.

Assim, a escola passou a ser compreendida como o espaço privilegiado para abordar o tema da sexualidade, o qual se fez presente em documentos norteadores das práticas educativas brasileiras, como se sabe, a partir da década de 1990.

Furlani (2011) identifica algumas abordagens contemporâneas em relação à educação sexual, dentre as quais considera que a abordagem denominada pela autora de "biológico-higienista" é a mais encontrada nas práticas educacionais. Dentro dessa perspectiva, o ensino tem como objetivos promover a saúde, dar informações sobre as ISTs e a gravidez indesejada, contribuir com o planejamento familiar, entre outros. Considera-se que as diferenças entre homens e mulheres são decorrência das características de seus corpos. Para a autora, isso "[…] contribuiu (e contribui) tanto para a **naturalização** das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas)" (FURLANI, 2011, p. 16, grifo da autora).

A principal crítica a essa abordagem não está no fato de ela existir nas escolas, seja nas aulas de Ciências, ou de Biologia, mas no de ser a única abordagem trabalhada, limitando o currículo voltado à educação sexual (FURLANI, 2011).

Segundo a autora, a abordagem da educação sexual nessa perspectiva acarreta no desenvolvimento de alguns conceitos limitados e preconceituosos, que devem ser discutidos seja na escola ou na formação de professores/as: "1ª que a educação sexual deve ser dirigida apenas à adolescência (afinal, 'iniciação sexual' é algo que socialmente se espera

nessa faixa etária); 2ª que desenvolver trabalhos de educação sexual na infância 'estaria incentivando a prática sexual precoce' das crianças" (FURLANI, 2011, p. 16).

Além da influência advinda das concepções higienistas presentes no século XX, é possível perceber, também, a concepção moderna de infância pela qual está relacionada à pureza e à inocência. Ou seja, uma infância abstrata (KRAMER, 2006).

Nesse sentido, essa concepção ignora o fato de que a criança não chega à escola sem qualquer informação ou conhecimento a respeito de questões relacionadas à sexualidade. Essas informações estão presentes em músicas, principalmente na atualidade, quando estilos musicais tais como o *funk* se tornaram populares no Brasil, trazendo em algumas de suas letras um teor fortemente sexual, implícita ou mesmo explicitamente. Ademais, as crianças podem, também, capturar as informações em conversas cotidianas de adultos/as, em filmes ou telenovelas que acabam assistindo, em propagandas comerciais, numa conversa com os/as colegas de escola, em revistas vistas nas bancas, *sites* da *Internet*, entre outros meios. Dito de outra forma, não é possível afirmar que se a criança não adquire informações sobre sexualidade na escola, pode ser que ela já as tenha obtido por outros meios e já tenha formulado suas próprias concepções e indagações sobre o assunto, conforme afirma Maia (2005b, p. 90):

> É importante considerar que, atualmente, a exposição aos estímulos ligados à sexualidade é muito frequente, abrangente e inegável. Na família circulam mais informações sobre o assunto, a mídia escancara essas questões de forma intensa e repetitiva. As crianças, em geral, têm vivenciado uma socialização secundária, vão à escola com cada vez menos idade. No ambiente escolar há, inevitavelmente, ocasiões em que o desejo sexual vem à tona, em que se observam manifestações da

> sexualidade e há troca de informações com outras crianças sobre o assunto.

Por outro lado, ainda, a compreensão de que trabalhar o assunto na escola significa estimular a sexualidade traz a noção categórica de que a criança é um ser assexuado. O problema é que as manifestações da sexualidade infantil ou de curiosidades de crianças acerca do tema em questão são realidades do cotidiano escolar. Nesse sentido, como um/a docente que compartilha da concepção de que a criança é assexuada lida ou lidaria com possíveis formas de manifestação da sexualidade de uma criança em sua sala de aula? Negando-as? Reprimindo-as?

Outra abordagem sobre educação sexual, para Furlani (2011), denomina-se "abordagem moral-tradicionalista". Nela, a educação sexual é compreendida como sendo dever da família. São defendidas ideias que vão contra os métodos de controle de reprodução e, além disso, são proferidos conceitos que autenticam a homofobia (FURLANI, 2011).

A principal crítica a essa abordagem está no fato de que, nela, nega-se a informação, visto que se defende a castidade e, por isso, não é proposta uma discussão acerca de práticas preventivas nas relações sexuais. Conforme Furlani (2011, p. 18): "essa é uma postura curricular que não considera (ou propositadamente ignora) a expectativa juvenil a uma iniciação sexual com parceiros/as […]".

Além disso, outro aspecto motivador de críticas a essa abordagem refere-se ao estímulo dado à discriminação incitada: "[…] os currículos também misturam ciência com religião, tratam estereótipos sexistas como fato científico e cometem erros científicos sérios, como sugerir que o HIV pode ser transmitido através do suor ou lágrima" (WOOD, 2005, p. 17 *apud* FURLANI, 2011, p. 18).

A "abordagem terapêutica", de acordo com Furlani (2011), traz uma perspectiva que tem maior influência da Psicologia, fazendo referência ao que são considerados, dentro dessa visão, como "problemas" relacionados à sexualidade, visto que se propõe a apresentar a "cura" para tais "problemas". Além disso, essa abordagem "[…] pode estar ligada às instituições religiosas, ocupar a mídia (especialmente a televisiva, radiofônica e *Internet*), consultórios de orientações e aconselhamento e se utilizar das técnicas de terapia individual, grupal e de psicodrama para alcançar a 'cura' sexual" (FURLANI, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, considera-se que a homossexualidade é uma anomalia sexual gerada principalmente na relação entre o filho ou filha e o/a genitor/a que tenha o mesmo sexo quando essa relação é inexistente ou quando ela apresenta dificuldades, causando problemas para o indivíduo que nasce nessa família em relação à identificação de seu gênero. Tendo em vista que essa abordagem atrela a questão de gênero à orientação sexual, ela traz esses argumentos como sendo os fatores que desencadeiam a homossexualidade, que, por sua vez, poderia ser "curada" pelos métodos já apresentados (FURLANI, 2011).

A atuação do/a educador/a, considerando a "abordagem terapêutica", seria no sentido de encaminhar a criança que apresenta condutas nas quais manifesta sua sexualidade ou sua identidade sexual ao/à profissional da Psicologia, compartilhando do entendimento de que tais condutas fogem à normalidade e de que devem ser curadas.

Essa concepção pode ser ilustrada a partir de um acontecimento ocorrido no ano de 2013, quando um projeto de lei causou grande repercussão nacional ao propor o que ficou popularmente conhecido como "cura *gay*". Tal projeto foi formulado pelo então deputado federal e também pastor da Igreja Evangélica, João Campos, do Partido da Social

Democracia Brasileira (PSDB), estando em tramitação na Câmara dos Deputados, já com a aprovação, na época, da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, presidida pelo deputado federal Marco Feliciano, do PSC (Partido Social Cristão). "Esse projeto continha dois eixos centrais: suspender as proibições do Conselho Federal de Psicologia para que psicólogos oferecessem tratamento a homossexuais e para que falassem publicamente, em nome da Psicologia, associando homossexualidade e doença." (MARTINS *et al.*, 2014, p. 163)

Contudo, no ano de 2013, o país vivia, a partir do mês de junho, intensas manifestações populares que reivindicavam uma série de temas e demandas ou que incitavam protestos contra elas:

> Inicialmente associada com reivindicações acerca dos preços das passagens do transporte público, ganharam vários outros sentidos, como crítica à corrupção e mau uso do dinheiro público, defesa da liberdade de expressão, repúdio aos abusos da polícia e uma gama ampla de outros questionamentos da vida social (MARTINS *et al.*, 2014, p. 163).

Desde que passou a tramitar o projeto conhecido como *cura gay*, protestos foram iniciados a partir da comunidade LGBT, como também de ativistas que o denominavam de homofóbico. No contexto das manifestações de junho de 2013, os protestos ganharam força e repercutiram na mídia, culminando em seu arquivamento após a desistência de João Campos sobre a proposta. Campos optou por não levar o projeto adiante posteriormente à posição de seu partido, o PSDB, que o considerava um retrocesso. Embora as manifestações contra o projeto de lei tenham sido vitoriosas, no sentido de influenciarem seu arquivamento, Marco Feliciano declarou, em rede social, que não havia desistido da

proposta e que, em seu próximo mandato, iria retomá-la sob o pretexto de que teria maior apoio do grupo evangélico na bancada.

Percebe-se, pois, que a "abordagem terapêutica" sobre a educação sexual na qual defende-se a compreensão de que há uma relação entre homossexualidade e doença apresenta uma forte aceitação de ideais religiosos, principalmente advindos da Igreja Evangélica, que em muito se fazem presentes, também, na concepção de professores/as acerca da questão da sexualidade.

Outra abordagem que contém influência ou apoio de princípios religiosos é a "abordagem religioso-radical", a qual "caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma 'incontestável verdade' na determinação das representações acerca da sexualidade 'normal'" (FURLANI, 2011, p. 20). A crítica a essa abordagem, conforme a autora, reside no fato de que acaba justificando a homofobia, a discriminação racial, além da repressão feminina.

Nesse sentido, é possível observar uma proximidade entre as três últimas abordagens descritas, assim como afirma, também, Furlani (2011).

A primeira, a "abordagem biológico- higienista", atribui ênfase ao caráter preventivo da educação sexual. Considera a iniciação do/a jovem em experiência sexual, mas, ao mesmo tempo, limita o conceito de sexualidade à reprodução, negando tanto a sexualidade infantil quanto a na velhice, bem como não discutindo a questão de forma ampla. Quanto às questões de gênero, conforme essa abordagem, as desigualdades entre homens e mulheres não são construídas historicamente, mas sim baseadas em suas diferenças biológicas.

A "abordagem moral-tradicionalista", assim como a "abordagem religioso-radical", têm, de forma mais ou menos aprofundada, a influência

de ideais religiosos, limitando as informações em educação sexual a partir de concepções baseadas em dogmas religiosos. Nesse sentido, negam a sexualidade humana, fazendo alusão à ideia de pecado, ou mesmo ignoram o conhecimento histórico acerca da sexualidade e das questões de gênero.

A "abordagem terapêutica", por sua vez, contém também um ideal de indivíduo e de sexualidade a partir do qual preconiza aquilo que é considerado desviante ou doença e que, por meio do tratamento terapêutico, pode ser curado. Considerando o fato apresentado anteriormente acerca do projeto "cura *gay*", percebe-se que algumas correntes religiosas aderem a esse tipo de abordagem, a qual igualmente estimula comportamentos homofóbicos ao tratar a homossexualidade como doença.

Assim, a forma como se educa em relação à sexualidade está ligada a valores, que, em grande medida, sofrem influências ora de crenças ou de dogmas religiosos, ora de correntes médicas que defendem concepções higienistas. Ocorre que essas abordagens limitam a educação sexual e, por vezes, promovem a repressão da sexualidade, conduzindo a práticas preconceituosas.

Nesse contexto, o Movimento de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais e Travestis (LGBT)[3], bem como o Movimento Feminista, entre outros, têm reivindicado mudanças em relação à subordinação das identidades sexuais, conquistando seus direitos e chamando a atenção de grupos conservadores que se empenham na tentativa de bloquear essas conquistas desde a década de 1980 (FURLANI, 2011).

[3] O Movimento LGBT tem abrangido outras identidades e expressões da sexualidade, tendo sua sigla modificada e diferenciada, conforme algumas comunidades, na tentativa de incluir, no movimento, todas as diversidades.

Por outro lado, com o objetivo de fomentar a reflexão sobre a questão da sexualidade, experiências educacionais na área da educação sexual estão sendo realizadas. Dentre as abordagens, quatro são consideradas, por Furlani (2011), como sendo defensoras da diversidade enquanto fator positivo para a atual sociedade. São elas: a "abordagem dos direitos humanos"; a "abordagem dos direitos sexuais"; a "abordagem emancipatória"; e a "abordagem *queer*".

Assim, a partir das discussões trazidas pelos movimentos sociais já apresentadas no início deste capítulo, reconhece-se a necessidade de as instituições de ensino estarem em consonância com políticas públicas que visam combater a exclusão social em prol da universalização dos direitos humanos, visto que muito embora todo ser da espécie *Homo sapiens* seja considerado um ser humano, nem todos têm seus direitos humanos garantidos. Dessa forma, segundo Furlani (2011, p. 24): "a educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades excluídas".

A "abordagem dos direitos sexuais" relaciona-se à Declaração dos Direitos Sexuais, elaborada em 1997. Segundo Furlani (2011, p. 24): "[…] a declaração pode ser vista como um documento político, de reivindicações e conquistas, de reconhecimento e respeito aos grupos e/ou sujeitos subordinados".

Dentre os direitos sexuais citados pela Declaração, está o: "Artigo 10. O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL – Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais" (FURLANI, 2011, p. 25).

Assim, na perspectiva dos direitos sexuais, compreende-se a educação sexual como um conceito que não se limita apenas a conhecimentos relacionados ao sexo, mas que também abrange as questões de gênero, no sentido de eliminar as discriminações sociais entre homens e mulheres.

A "abordagem emancipatória", conforme Furlani (2011), originou-se em discussões no âmbito da educação popular, no qual as ideias de Paulo Freire tiveram bastante destaque, trazendo a prática política como componente inerente da teoria. Nela, a educação tem o objetivo de libertar os indivíduos e, para tanto, deve ser uma educação crítica e dialógica, na qual o/a aluno/a passa a ser um sujeito ativo no processo educativo, sendo consciente e transformador/a da sua realidade. É por meio dessa consciência crítica que é possível atingir um dos pressupostos dessa abordagem em relação à educação sexual, qual seja, o de superar a repressão sexual instalada na sociedade (FURLANI, 2011).

Quanto à "abordagem *queer*", de acordo com Furlani (2011, p. 37):

> […] buscariam intervenções críticas (reflexivas) ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial, questionável e mutável.

Nesse sentido, a "abordagem *queer*" considera o caráter histórico e político na construção das concepções relacionadas à sexualidade, fazendo crítica à normatividade em relação ao tema. Além disso, conforme a autora:

> […] a epistemologia *queer* pode ser transferida para qualquer categoria de análise sociocultural, uma vez que sua premissa básica (rejeitar qualquer forma de normatividade) se presta tanto às discussões sexuais (que a originaram) quanto às questões racial, étnica, colonial, de gênero, geracional. Trata-se de uma atitude intelectual investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativo (FURLANI, 2011, p. 36).

Assim, algumas questões têm necessidade de serem refletidas, tais como: de que forma a escola trabalha as questões relacionadas à sexualidade? Quais seriam os fatores responsáveis por sua dificuldade? De que maneira a escola poderia contribuir para a mudança de postura acerca das questões de gênero e sexualidade segundo os/as autores/as?

1.4 Educação sexual: uma discussão necessária à escola

Atualmente, é possível observar conteúdos relacionados à sexualidade presentes nos diversos meios que formam a mídia. São propagandas, muitas delas sobre bebidas alcoólicas; músicas com teor sexual, nas quais a letra explicita o sexo; conteúdos relacionados ao tema, fazendo-se presentes, também, via *Internet*; bem como filmes e telenovelas – meios pelos quais são transmitidos alguns conceitos e valores a respeito do sexo, do afeto, das questões de gênero, da sexualidade de forma ampla.

Se, por um lado, os princípios morais não reconhecem a sexualidade na infância, transformando-a em um tabu ainda maior do que a sexualidade de jovens e adultos/as, por outro lado, conforme afirma Ribeiro (1990), a mídia expõe a sexualidade de forma superficial e acaba não proporcionando uma discussão efetiva a respeito do tema. Para Santos e Bruns (2000, p. 43), "existe uma aparente liberdade, mas, na verdade,

ainda não há espaço adequado para uma reflexão e discussão de tema tão abrangente e tão próximo do dia a dia".

Segundo Sayão (1997) e Ribeiro (1990), a década de 1980 foi um marco importante em relação à veiculação de conteúdos relacionados à sexualidade por intermédio de dispositivos midiáticos no Brasil. Para Ribeiro (1989, p. 31):

> A liberalização sexual, decorrente de um afrouxamento do autoritarismo e das mudanças das normas e padrões culturais, leva a sociedade a um aumento da divulgação de material que sugere diferentes modos de encarar a sexualidade e com ela lidar, sem que sejam preenchidas as necessidades dos jovens, perdidos entre uma moral até então repressora e uma nova conduta que diz ser liberal e permissiva.

Desde então, novelas, programas televisionados, propagandas, entre outros meios midiáticos, exibem de forma explícita ou implícita modelos de comportamentos sexuais, de corpos erotizados, como também de valores relacionados às questões de gênero (dentre os diversos exemplos que podem ser citados, as propagandas de cerveja de várias marcas diferentes configuram-se como um dos meios que mais expõem a questão da sexualidade e do gênero com finalidades comerciais). Nesse sentido, conforme Gagliotto e Lembeck (2011), a mídia utiliza, de forma apelativa, a sexualidade a fim de instigar o consumo de seus/suas espectadores/as, quando, na realidade, segundo as autoras, ocorre a banalização da sexualidade.

As crianças, por sua vez, acabam sendo expostas aos diversos tipos de informação – ou, por que não chamar de "desinformação"? – veiculados por intermédio dos meios de comunicação. Para Borges (2004, p. 64):

> Se, como propõem diversos autores, os meios de comunicação desempenham importante papel socializador, essa erotização promovida pela mídia, por meio de representações sobre sexualidade, corpo e gênero opera no sentido da subjetivação não só de adultos, homens e mulheres, mas também trabalha, nas sociedades contemporâneas, para a formação das identidades infantis e juvenis.

Dentre os aparelhos midiáticos, a televisão, aponta Borges (2004), é aquele que mais consegue ser acessado pelo público infantil devido a algumas de suas características, tais como a linguagem utilizada, a qual promove essa fácil acessibilidade para pessoas advindas de diferentes realidades, como também para as crianças. Além disso, conforme o autor, a televisão possibilita a aproximação do universo infantil com o adultício, assim como promove o acesso deliberado, para crianças, de programas destinados ao público adulto.

Por outro lado, também é importante considerarmos o desenvolvimento das novas tecnologias da informação, acompanhado do maior acesso a essas tecnologias de mídia, até mesmo em países em desenvolvimento. Pesquisas realizadas nos últimos anos, como as do Centro de Estudos sobre as Tecnologias de Informação e da Comunicação (CETIC), a respeito do acesso da população às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), demonstram o crescimento do uso dessas tecnologias pela população brasileira. Entretanto, é importante mencionar que esse acesso apresenta disparidades ao se considerarem algumas variáveis, como as regiões do país, grau de escolaridade e poder aquisitivo.

Em relação às crianças, estudos feitos pelo CETIC, divulgados em 2011, demonstram que o número de crianças que têm acesso à *Internet* por meio de *tablets*, celulares, computadores, entre outros dispositivos, embora

seja, ainda, limitado, aumentou ano a ano, assim como ocorre com relação à população de adultos/as. Dentre as atividades realizadas pelas crianças por intermédio das TICs, estão jogar, trocar mensagens instantâneas, pesquisar e se entreter (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2010).

Nesse sentido, sabe-se que o conteúdo circulado por essas mídias digitais é de grande variedade, fazendo parte dele, também, assuntos relacionados à sexualidade.

Para Felipe (2006), se até o século XX a exploração ou violência contra a criança não era passível de punição, agora, como se sabe, em especial no caso brasileiro, passou-se a pensar sobre políticas públicas voltadas à proteção da criança e de seus direitos e a desenvolvê-las, acarretando várias modificações no âmbito jurídico. Embora tenham ocorrido essas transformações, não cessaram os casos de violação aos direitos da criança, sendo que elas ainda são exploradas de variadas formas por adultos/as.

Por outro lado, Felipe (2006) afirma que as novas tecnologias, mídias e afins têm propiciado um novo campo de vivência da sexualidade que muitas vezes serve como instrumento para a prática da pedofilia, embora existam ações governamentais que busquem combater esse crime no Brasil. Contudo, a autora questiona a contradição do fato de que num mesmo país existam leis que objetivam garantir a proteção à criança e aos seus direitos, sendo que, concomitantemente, acontece a erotização de corpos de pré-adolescentes por meio de diversos dispositivos culturais que são propagados pela mídia brasileira.

Dentre os artefatos midiáticos, as músicas são, para a autora, um dos dispositivos culturais mais relevantes em relação à veiculação de ideias

e concepções acerca da sexualidade: "elas expressam concepções de mundo de uma época, de uma determinada cultura. Elas evidenciam, entre outras coisas, formas de representar homens e mulheres e suas relações afetivossexuais. Dessa forma, a música sempre educa e produz conhecimentos." (FELIPE, 2006, p. 217). Ademais, a autora escreve a respeito do estilo musical denominado *funk*, já comentado neste capítulo, o qual atualmente é considerado um dos estilos musicais mais populares no país. Não ignorando que existam outros estilos que também explorem a mesma temática, o *funk*, porém, em especial, apresenta algumas letras que explicitam a prática da sexualidade, sendo veiculado por diversos meios, tais como festas, televisão, rádio, entre outros, mantendo forte adesão do público jovem. De acordo com Felipe (2006, p. 218):

> No caso do *funk*, as letras se caracterizam pela referência explícita a práticas sexuais, em rodeios ou sutilezas, remetendo a um mero exercício sexual, onde os órgãos genitais são mencionados, atos sexuais em suas mais variadas formas são proclamados, acompanhadas de coreografias sensuais, que remetem à exibição dos corpos femininos. Trata-se de uma sexualidade explícita, sem pudores, nem rodeios. O amor e a paixão, temas tão recorrentes nas canções de décadas passadas (não significa que hoje as músicas não se refiram a esse tema), cedem lugar ou pelo menos parecem disputar espaço com músicas que proclamam práticas sexuais.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que a sexualidade na infância é negada pela sociedade ainda nos dias atuais, conforme foi exposto nos itens anteriores, a exposição de crianças a conteúdos relacionados à sexualidade é, por outro lado, inegável. Dessa forma, afirma Maia (2005b, p. 90):

> […] as mudanças apontadas contribuem para que pais e educadores resistam ao silêncio e tratem conscientemente das manifestações sexuais das crianças, dispondo-se ao diálogo. A partir daí, será possível oferecer algum tipo de orientação, procurando preparar as crianças para uma vida sexual adulta mais livre e prazerosa.

Muitos poderiam pensar que sendo a sexualidade um assunto envolto de valores e de questões que são próprias da formação de cada família, não se trataria de um assunto a cargo da escola, pois poderia ocasionar um conflito entre essa e a comunidade. Entretanto, como afirma Furlani (2011, p. 65):

> Se considerarmos que a sexualidade (se referindo aqui a suas manifestações e seu desenvolvimento) é um componente humano e, portanto, um assunto de interesse infantil e jovem, então da escola se espera uma atitude no sentido de garantir, em todos os níveis da escolarização brasileira, seu assumir pedagógico, possibilitando a sua discussão e inclusão curricular.

Todavia, conforme já apresentado no decorrer desta exposição, os temas relacionados à sexualidade, por vezes, são abordados de forma limitada no âmbito escolar; quando não, são ignorados, muito embora temas como esses estejam previstos na política curricular da escola brasileira, conforme discutido anteriormente por meio dos PCNs: "na realidade, os dizeres das professoras ilustram o que vigora no contexto escolar, isto é, um temor de abordar questões problemáticas, tais como de gênero e corpo com os alunos devido ao receio de instigar uma prática" (LEÃO; RIBEIRO, 2011, p. 266).

Assim, conforme César (2009), em nossa sociedade brasileira a questão da sexualidade se torna contraditória, ao passo que, por um lado,

tem-se a ideia de que a cultura brasileira é uma cultura que atribui liberdade à sexualidade. Por outro, a problematização dos temas relacionados à sexualidade não ocorre, e a escola, que poderia contribuir significativamente na educação sexual dos indivíduos, conforme exposto, apresenta diversas dificuldades e limitações para abordar essas questões. Para César (2009, p. 15): "o que se afirma é que a proposta discursiva é ótima, os princípios são muito bem colocados, o trabalho imaginado em detalhes, porém a realidade de uma escola não contempla a transversalidade tão facilmente, o que dificulta a proposta na ação objetiva".

Para Figueiró (2009), a dificuldade em lidar com a questão da sexualidade é decorrente da insegurança do/a profissional educador/a acerca do tema, que, ainda em meio à impressão de ter sido liberado, haja vista a forma como a mídia e as músicas atuais o abordam, configura-se como um tabu para muitas pessoas e para muitos/as desses/as professores/as, os/as quais são fruto, também, de uma educação sexual tradicional. Segundo a autora, esse entrave vivenciado pelos/as educadores/as quanto ao assunto da sexualidade é resultado, também, do despreparo quanto à questão da formação desses/as profissionais, que não oportunizou o aprendizado necessário para garantir sua segurança em abordar a temática no espaço escolar. Dessa forma: "neste contexto de formação cultural, acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo, o que acentua nossa dificuldade em falar abertamente sobre ele" (FIGUEIRÓ, 2009, p. 142).

Essa insegurança do grupo docente em relação à temática em questão acaba se fazendo presente no modo pelo qual esse a aborda cotidianamente com seus/suas alunos/as na escola. Assim, suas práticas em

educação sexual limitam-se à abordagem sobre o sistema reprodutor e sobre a prevenção de doenças venéreas, optando pela omissão de assuntos relacionados à sexualidade.

Além dos entraves com relação à questão, resultantes do fato de que os/as próprios/as professores/as podem conceber a sexualidade como um tabu, em vista de sua educação sexual, também esses/as sentem-se temerosos/as em abordar a temática com os/as alunos/as pelo receio da reação da família desses/as, as quais podem reprovar a iniciativa. Para Figueiró (2009, p. 143):

> Alguns pais preocupam-se, justamente, por temer que os professores passem, para seus filhos, os valores que eles, professores, defendem. Assim, por exemplo, pais conservadores que defendem a virgindade até o casamento (para as filhas, na maioria das vezes) temem que professores possam pregar valores divergentes, incentivando, no caso, o sexo antes do casamento. O contrário também pode acontecer, ou seja, pais que pretendem que seus filhos sejam livres para decidir, com responsabilidade, sobre sua vida sexual, temem que professores conservadores venham lhes incutir ideias de pecado.

Se é complicado trabalhar as questões relacionadas à sexualidade com os/as jovens, o é ainda mais em relação às crianças, visto que aí aparece outro entrave em relação à inclusão da sexualidade no âmbito escolar: o fato de que muitos educadores/as têm a concepção equivocada de que a sexualidade não é assunto que pertence ao universo infantil, assim como assinala Furlani (2011). Segundo a autora, nessa perspectiva, a sexualidade é atrelada a um único objetivo, qual seja, o de reprodução, o que faz com que os educadores/as creiam que ela só deve ser trabalhada na adolescência a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental, momento no qual os/as jovens/as passam pela fase da puberdade.

> É recente, na história humana, o entendimento de que a criança possui uma sexualidade que pode e deve se expressar. Considerar que esta é uma fase da vida em que a sexualidade está presente é, necessariamente, rever e repensar os objetivos da sexualidade que, até então, aprendemos e/ou nos vêm sendo ensinados. O principal paradigma a ser desconstruído é o entendimento de que a sexualidade, para as pessoas, se justifica pela reprodução (FURLANI, 2011, p. 67).

Nesse sentido, Furlani (2011) destaca que a sexualidade na infância manifesta-se na exploração e descoberta da criança sobre seu corpo, o que carrega um aspecto afetivo. Essa descoberta sobre si, feita de forma afetiva tanto na infância quanto em momentos posteriores da vida, é importante para a suscitação da sensação de prazer que nos conforta emocionalmente, psiquicamente e fisicamente, fator relevante que possibilita a construção de bons relacionamentos afetivos na fase adultícia.

Ocorre que, na escola, quando as crianças manifestam sua sexualidade, comumente explorando seus genitais na fase escolar desde a Educação Infantil, cria-se um desconforto por parte dos/as agentes escolares. Nessas situações, conforme Braga (2009), o/a educador/a prefere ignorar, reprimir a atitude, ou mesmo levá-la a conhecimento da equipe gestora da escola. Tal postura revela a falta de preparo do/a docente, que acaba por reforçar comportamentos antissexuais e repressores. Seu posicionamento pode, assim, estar alicerçado na concepção de que a criança é um ser assexuado e que, portanto, essas manifestações não devem fazer parte do universo infantil, revelando, também, uma concepção de que a sexualidade é assunto para aqueles/as que estão aptos a reproduzir, extinguindo a questão afetiva, a busca pelo prazer, entre outras questões que podem justificar a ação do/a aluno/a que expressa sua sexualidade no espaço escolar. Para Santos e Bruns (2000, p. 21): "não raro, a criança passa a infância aprendendo a renunciar ao prazer e a sentir-se culpada por

experimentá-lo. Aprende também a obrigatoriedade da resignação e, ainda, que a aprovação social e a segurança são os bens mais desejáveis […]".

Tendo em vista os aspectos mencionados, é importante salientar que os maiores entraves relacionados à forma como a sexualidade é trabalhada no espaço escolar, já citados no presente texto, são a dificuldade do/a educador/a em falar sobre o assunto em vista de estar envolto em valores e concepções muitas vezes repressores, tornando-se um grande tabu para essas pessoas; o receio de reprovação da comunidade, considerando a subjetividade do tema, que são dois problemas decorrentes da formação insuficiente do/a docente, a qual não proporciona a reflexão sobre as questões acerca da educação sexual; e as implicações pessoais relativas ao tema, que, muitas vezes, trazem concepções repressoras.

Nesse sentido, Ferreira e Ribeiro (2009) destacam a importância da formação específica para educadores/as a fim de atuar na questão da educação sexual, a qual alude a sensações e sentimentos subjetivos de cada pessoa, o que reforça a necessidade de formar aquele/a profissional que lidará com a questão no contexto educativo.

Em todo caso, antes de qualquer proposição ou crítica em relação ao assunto em questão e como ele se dá na prática escolar, em realidades específicas, portanto sem ousar cair em generalizações infundadas, é mister compreender as ideias, pensamentos e concepções formulados historicamente, que, de alguma forma, contribuem nas tomadas de decisões de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, assunto do próximo item.

CAPÍTULO 2

SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA:
O PROCESSO DE DIFUSÃO E IMPOSIÇÃO DE MODELOS HEGEMÔNICOS NO DECORRER DA HISTÓRIA

> Ao longo das construções e desconstruções na história da sexualidade – desde os ideais greco-romanos clássicos até os paradigmas contemporâneos – percebemos que a humanidade acabou por inocular nas veias do corpo social uma espécie de estranhamento de sua sexualidade e, portanto, para com seus próprios corpos.
> Nathalia Botura de Paula Ferreira; Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Tal como foi apresentado na passagem anterior, a sexualidade geralmente é um tema tabu; quando não, é alvo de grande polêmica e discussões. Isso pode ser elucidado na dificuldade com que ela fora introduzida nas políticas educacionais brasileiras, bem como nos entraves que a escola enfrenta nas tentativas de abordá-la em seu espaço.

Nesse sentido, o presente item justifica-se na busca pela identificação e conhecimento sobre algumas das principais concepções acerca da sexualidade segundo autores/as que abordam o tema, bem como sobre as questões de gênero que lhes são intrínsecas, as quais possivelmente possam esclarecer as tomadas de decisões atuais em relação a esse assunto, principalmente referente à escola.

Uma das dificuldades em abordar a temática da sexualidade na escola, conforme foi explanado no capítulo anterior, refere-se à

insegurança dos/as agentes escolares em falar sobre o assunto devido, muitas vezes, a bloqueios pessoais, como também ao temor de uma possível resistência por parte dos familiares dos/as alunos/as (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011).

Essa situação ocorre à medida que a sexualidade e as questões de gênero são permeadas de valores, concepções e crenças acerca da sexualidade, como também da infância, considerando que a sexualidade infantil acarreta um tabu ainda mais profundo. Nesses termos, o assunto torna-se extremamente complexo. Além disso, conforme Teixeira-Filho, Barreira e Vieira (2006, p. 14): "o educador, muitas vezes, internaliza e reproduz esses valores, o que aumenta as vulnerabilidades e cria empecilhos no que tange ao desenvolvimento de atividades relativas à Educação Sexual".

Nesse sentido, segundo Santos e Bruns (2000), os/as próprios/as educadores/as têm dificuldade em trabalhar com a educação sexual pelo fato de terem sido educados/as a partir de uma concepção repressora da sexualidade. Outras vezes, ainda quando não têm a intenção, promovem a educação sexual em sentido negativo, reproduzindo atitudes antissexuais ou sexistas sem que ao menos estejam conscientes das consequências de suas práticas, ao passo que a repressão, muitas vezes, se expressa de forma velada nos espaços escolares (MAIA, 2005b).

Nessa perspectiva, é possível identificar, segundo os/as autores/as, que os entraves vividos na escola, em relação à implementação da educação sexual, são, muito provavelmente, resquícios da repressão e do controle sobre a moral sexual ocorrida ao longo da História da humanidade e que ainda, na atualidade, exercem intenso domínio sobre as atitudes e comportamentos dos/as sujeitos/as referentes às questões relacionadas à sexualidade por intermédio de diferentes aparatos sociais, assim como

aponta Faria (1998, p. 12): "a sexualidade, tal como vivemos hoje, é marcada pela interação de múltiplas tradições e práticas sociais religiosas, morais, familiares, médicas e jurídicas imbricadas às formas de resistência dos setores oprimidos e às próprias práticas sexuais e eróticas".

No caso do nosso país, segundo a autora, as concepções sobre sexualidade sofrem influência principalmente da religião católica, da cultura europeia e das transformações decorrentes do sistema capitalista.

A questão religiosa, por sua vez, torna-se uma temática essencial na discussão sobre o assunto em questão, visto que, conforme Figueiró (1996), no decorrer da História a religião vem exercendo influência importante em relação às condutas sexuais dos indivíduos ao impor a moral religiosa na forma como a sociedade, principalmente a ocidental, concebe sua sexualidade. Assim, segundo a autora, muitos princípios religiosos exercem, até os dias atuais, uma grande influência sobre determinados temas, tais como os papéis sociais de homens e mulheres, a virgindade, entre outros, que, por meio da inculcação, pela exploração da culpa, são reproduzidos nas condutas dessas pessoas, bem como em suas escolhas.

Para Werebe (1998), embora a religiosidade tenha, ao longo da História, expressado sua grande influência a respeito da sexualidade das pessoas, deve-se ter cautela em relação a esse assunto, pois há intenções políticas por meio das quais utiliza-se essa noção a fim de mascarar a realidade de que a vida sexual das pessoas é elaborada a partir de preceitos políticos.

Entretanto, não há como ignorar o controle exercido pelas diferentes religiões quanto às condutas sexuais dos/as sujeitos/as. Por outro lado, é igualmente importante destacar as concepções acerca da infância e

da sexualidade infantil, visto que, conforme apontado anteriormente, abordar assuntos acerca da sexualidade é, ainda, mais complicado quando se trata de crianças.

Finalmente, não objetivou-se, com essa exposição, esgotar os temas que serão aqui abordados; entretanto, espera-se que eles possam responder, ainda que minimamente, a algumas das questões norteadoras do presente estudo.

2.1 Religião e sexualidade

Embora o Brasil seja um país que expressa grande diversidade religiosa, a sexualidade no Brasil, conforme já foi explanado, teve influências, principalmente, de princípios advindos do cristianismo.

Apesar de seu aporte teórico pautar-se principalmente nos escritos trazidos pela Bíblia, os princípios cristãos não estão restritos a tal fonte, sofrendo influência de filósofos Antigos, tais como Platão. Dentro da filosofia platônica, por exemplo, o sexo era restrito ao casamento a fim de que o homem pudesse, assim, exercer o domínio de si, característica importante àqueles que quisessem desempenhar sua autoridade seja no âmbito privado, ou no âmbito público. Todavia, aquilo que tinha o cunho sugestivo na filosofia platônica, a partir do cristianismo, passou a ser obrigatório (FIGUEIRÓ, 1996).

Nesse sentido, o cristianismo exerceu e exerce o que Chauí (1984) define como "repressão sexual" ao longo da História da humanidade. Para a autora, embora o estudo sobre esse fenômeno seja considerado recente, tendo sido iniciado a partir do século XIX, a repressão sexual é um fenômeno presente na vida social desde a Antiguidade. Assim, ela escreve:

> De modo geral, entende-se por repressão sexual o sistema de normas, regras, leis e valores explícitos que uma sociedade estabelece no tocante a permissões e proibições nas práticas sexuais genitais (mesmo porque um dos aspectos profundos da repressão está justamente em não admitir a sexualidade infantil e não genital) (CHAUÍ, 1984, p. 77).

E é por meio de alguns aparatos sociais, reforça a autora, tais como a educação, a religião, a ciência, entre outros, que cada indivíduo internaliza essa repressão.

Chauí (1984) assinala, ainda, que a Igreja Católica atribui uma conotação negativa ao sexo e à sexualidade, a qual é difundida por meio do *Antigo Testamento*, como também pelos textos dos Santos Padres. Essa concepção pejorativa sobre a sexualidade, segundo a filósofa, tem sua origem no significado do "pecado original", o qual, conforme os preceitos cristãos, implicou na separação do ser humano de Deus. Nas palavras da autora:

> A queda, o distanciar-se para sempre de Deus é um sentimento de rebaixamento real e do qual a descoberta do sexo como vergonha e dor futura é o momento privilegiado. Com ele, os humanos descobrem o que é possuir corpo. Corporeidade significa carência (necessidade de outra coisa para sobreviver), desejo (necessidade de outrem para viver), limite (percepção de obstáculos) e mortalidade (pois nascer significa que não se é eterno, é ter começo e fim). O pecado original é originário porque descobre a essência dos humanos: somos seres **finitos**. A finitude é a queda (CHAUÍ, 1984, p. 86, grifo da autora).

E assim, afirma a autora, o caráter humano do sexo, que nos distanciaria da divindade, está no fato de que, por meio dele, expressamos

nossa carência e corporeidade e de que, por intermédio dele, também damos vida a seres finitos.

Além disso, a crença no "Juízo Final" reafirma a concepção de que a atividade sexual seria desnecessária para a perpetuação da vida, ao passo que a "Redenção" permitiria a conquista da imortalidade, o que, conforme Chauí (1984), foi uma ideia fortalecida pela Igreja com a aproximação dos milênios, momentos nos quais acreditava-se ser a chegada do "Juízo Final".

Sendo todos os seres humanos frutos do pecado original, a única salvação para os Primeiro Padres, quais sejam, Gregório, Tertuliano e Graciano, estaria na virgindade e, mais tardiamente, a partir do século XIII, no matrimônio, entendido por Santo Agostinho e São Paulo como o "remédio" à impudicícia, o que confere a sacramentação ao casamento (CHAUÍ, 1984).

O casamento cristão sofreu algumas influências da aristocracia no período em que a Igreja Católica Romana foi estendendo seus domínios e hegemonia sobre o território europeu. Aos poucos, foi estabelecendo seu próprio modelo e instituindo algumas inovações em relação ao casamento aristocrático, dentre as quais que o sexo não proporcionasse prazer, o que lhe conferia honestidade (CHAUÍ, 1984).

Portanto, o cristianismo limita a sexualidade à finalidade de reprodução da espécie, e ainda que atendendo somente a essa finalidade, o sexo é considerado como pecado em sua essencialidade, visto que dá vida a seres finitos, pois toda prática sexual que não tenha apenas como finalidade a procriação tem, em si, o peso do pecado atribuído em maior proporção. Além disso, segundo esses princípios, a elevação espiritual, bem como a purificação do ser, somente são alcançadas se esse consegue controlar seus apetites sexuais, considerando o fato de que o sexo é

abarcado como uma atividade necessária somente àqueles/as seres inferiores espiritualmente. (CHAUI, 1984)

De acordo com Figueiró (1996), as ideias cristãs nas quais tinha-se uma relação entre sexo e pecado são originárias, principalmente, de São Paulo, o qual foi iniciante no cristianismo na difusão de concepções preconceituosas e limitadas quanto à sexualidade, influenciando no pensamento de muitos teólogos, posteriormente. Segundo a autora, São Paulo "condenava o homossexualismo, o adultério, a fornicação e a prostituição e propunha um ideal de mulher submissa e obediente ao marido" (FIGUEIRÓ, 1996, p. 23).

Outro aparato religioso no qual estão contidas ideias a respeito da sexualidade, segundo Figueiró (1996), é a *Patrística*, a qual dá continuidade às concepções de São Paulo, desaprovando condutas sexuais, de forma severa, e na qual condena-se, também, o divórcio. Conforme Cabral (1995, p. 102):

> Em se tratando do importante papel exercido pela patrística, cabe esclarecer que nos referimos àquela que se tornou vencedora como norteadora do pensamento cristão no Ocidente. Pelos padres de formação latina, sobretudo de Ambrósio, Jerônimo e Agostinho, o mundo ocidental conheceu e incorporou as ideias referentes à sexualidade, à sociedade e ao casamento numa interpretação religiosa cristã.

Portanto, a moral sexual austera na Idade Média foi sendo construída a partir das ideias trazidas pela Bíblia e, posteriormente, pela *Patrística*, sendo influenciada, também, por princípios pagãos, "[…] destacando-se o neoplatonismo da antiguidade e o estoicismo (da Idade Média)" (FIGUEIRÓ, 1996, p. 24).

De acordo com Vitiello e Conceição (1993), a concepção atual atribuída à relação sexualidade/genitalidade tem suas origens na *Patrística*, na qual a sexualidade seria compreendida como "um mal necessário", segundo o autor, pelo fato de ser necessária tão somente à procriação.

Assim, a moral sexual repressora é reforçada a partir dos escritos dos Santos Padres, que atribuem uma concepção extremamente negativa a toda prática sexual, além de proferirem a subjugação da mulher em seus ensinamentos (NUNES, 1987). A razão pela qual foram ocorrendo essas transformações sobre a forma como o cristianismo concebia a sexualidade, no sentido de reforçar uma moral sexual cada vez mais rígida, pode ser explicada, segundo o mesmo autor, como expressão da necessidade de estabelecer-se enquanto uma religião diversa dos preceitos pagãos que eram, aos poucos, envolvidos pelo cristianismo, já que a filosofia pagã atribuía maior liberdade às questões relacionadas à sexualidade.

Santo Agostinho, por sua vez, encarrega-se de enfatizar a rigidez com que era concebida a sexualidade no cristianismo apresentando-a como algo pecaminoso e normatizando as condutas sexuais as quais, para ele, deveriam objetivar somente a procriação. Ademais: "escreve argumentos condenatórios contra a anticoncepção com drogas ou com a interrupção do ato, bem como condena as relações anais ou a felação" (NUNES, 1987, p. 84).

Assim, Santo Agostinho, segundo Cabral (1995), embora tenha nascido no período da Antiguidade, exerceu grande influência no pensamento cristão durante séculos, especialmente no que tange à sexualidade, instaurando ideias que reforçaram a rigidez em relação à moral sexual cristã. O autor assinala, ainda, que os pensamentos agostinianos tiveram base em sua educação:

> Sua mãe, Mônica, educou-o de modo a não se render à fornicação. Seu amigo íntimo, Alípio, influenciou-o a excluir o sexo de sua vida, assim como ele o havia feito após uma experiência [amorosa] frustrada. Agostinho inspirou-se ainda nos sermões de Ambrósio, nas obras de Plotino e Porfírio e em literaturas neoplatônicas (CABRAL, 1995, p. 107).

Além disso, explica o autor, a interpretação acerca de algumas ideias presentes na Antiguidade, tais como "ser o sexo uma obra de serpente, ser o casamento um modo de vida repugnante e hediondo […]" (CABRAL, 1995, p. 105), além das vivências particulares dos Santos Padres, contribuíram para o pensamento pejorativo desses quanto à sexualidade.

Assim sendo, escreve Nunes (1987) que a sexualidade é concebida de forma muito negativa no período da Idade Média, chegando a ser condenada por Santo Agostinho se ocorrida, inclusive, dentro do casamento. O prazer passa a ser julgado como pecado, a virgindade e o celibato passam a ser valores cristãos.

Sobre isso, nas Epístolas dos Santos Padres, existiam até mesmo orientações para que os casais pudessem evitar sentir prazer nas relações sexuais: "[…] o marido deve limitar-se à penetração na esposa, sem tocá-la em qualquer outra parte, o mesmo devendo fazer a mulher" (CHAUÍ, 1984, p. 98).

Portanto, no período medieval, o cristianismo exercia um intenso controle sobre a sexualidade por meio de ensinamentos religiosos, relacionando-a ao princípio de pecado, negando o prazer e normatizando o objetivo da atividade sexual como sendo exclusivamente a procriação. Outro fato que merece ser enfatizado diz respeito à repressão da mulher difundida por meio do pensamento cristão, sendo inferiorizada perante o

homem e responsabilizada pela tentação, ou seja, a instigação da prática sexual, visto que, segundo os princípios religiosos, o corpo feminino era o mais vulnerável para os estímulos sexuais, o que justificaria os ensinamentos dos Santos Padres, que, segundo Nunes (1987), opunham-se aos costumes femininos de embelezamento, a risco de atraírem os homens para o pecado.

Nos ensinamentos dos Santos Padres, há ainda a menção de que a mulher deve ser sempre passiva e obediente ao homem e cobrir seu corpo em todas as circunstâncias, pois este não expressaria nenhum aspecto divino. O homem, por sua vez, deveria exercer domínio sobre a esposa. Tais concepções são apresentadas como parte da natureza. (CHAUÍ, 1984). Em outras palavras, a diferença entre homens e mulheres era entendida como um fator natural e determinado a partir da diferença genital. Nesse sentido, acaso nascesse mulher, naturalmente deveria ser submissa; se homem, deveria dominar.

Contudo, a rigidez da moral sexual cristã, na realidade nas camadas mais pobres, não era seguida. Segundo Nunes (1987, p. 87): "todo o esforço da Igreja não fora capaz de enquadrar o materialismo das camadas populares. Sexo com animais, sexo entre clérigos, tudo isso era proibido e praticado. Dizia-se que se uma moça passasse na sombra de um convento, engravidava".

A conduta contraditória do Clero em relação aos princípios cristãos começou a gerar um intenso questionamento e revolta por parte do povo. Aquilo que era pregado pela Igreja pouco era posto em prática pela classe clerical, que vivia um período de luxúria. Assim, a Igreja passou pela sua maior crise, perdendo muito fiéis e tendo seus dogmas fortemente questionados. Além disso, alguns de seus princípios, como, por exemplo, as proibições em relação ao comércio iam contra o regime que se instaurava

na época, principalmente contra os interesses da burguesia, classe que estava ascendendo. (MELLO; COSTA, 1993)

A crise da Igreja culminou no movimento conhecido como Reforma, o qual ocorrera de forma diferente em cada país, segundo Mello e Costa (1993). Um de seus líderes era Martinho Lutero, que, influenciado por algumas ideias de Santo Agostinho, até então criticadas, propunha algumas reformas sobre os princípios cristãos: "a negação da autoridade espiritual dos padres e da infalibilidade e a defesa da abolição do celibato eclesiástico, bem como a defesa e a valorização do matrimônio." (FIGUEIRÓ, 1996, p. 25). Para Lutero, portanto, a verdade era proferida somente pela Bíblia, não cabendo a ninguém definir uma interpretação privilegiada sobre ela.

A partir do movimento da Reforma, segundo Figueiró (2006), surgiram várias seitas religiosas protestantes. O Protestantismo, portanto, inovou alguns princípios cristãos, dentre os quais alguns que tratavam da sexualidade[4]. Para Werebe (1998), o Protestantismo apresenta-se como menos rígido em relação às condutas sexuais e, dessa forma, alguns assuntos são tratados com maior permissividade e tolerância em comparação ao Catolicismo, explanando posições diferentes quanto aos temas do aborto, da sexualidade juvenil, como também ao celibato, consideradas pela autora "[…] bem mais abertas e avançadas […]" (WEREBE, 1998, p. 58).

Para Figueiró (1996), o Protestantismo também influiu e ainda influi na vivência da sexualidade de seus adeptos, o que, segundo a autora,

[4] É importante considerar, entretanto, que as atuais igrejas originárias do Protestantismo em nada superam a repressão sexual das igrejas católicas. Basta considerarmos a responsabilidade de grupos religiosos cristãos, evangélicos e católicos nos entraves sobre as políticas curriculares que tencionam a inclusão de gênero e sexualidade no currículo escolar.

deve ser considerado, visto que embora tenha sido presente no Brasil, mais tardiamente ao Catolicismo, o Protestantismo também tem um grande número de seguidores. Figueiró assinala, ainda, que dentro do Protestantismo há diversas subdivisões que tornam difícil a determinação de princípios próprios. Entretanto, consegue elencar alguns dos principais conceitos protestantes em relação à sexualidade para o que a autora definiu como "Protestantismo Tradicional". Assim, dentre as ideias acerca da sexualidade, o Protestantismo:

> […] promove a educação para a castidade/virgindade, bem como para o domínio de si. Orienta para a vivência da sexualidade e busca do prazer apenas no matrimônio, condena as experiências pré e extraconjugais e o aborto. Reafirma as condenações bíblicas do coito anal e do coito durante a menstruação. Considera pecado a prática do homossexualismo e tem como meta pastoral a recuperação do homossexual (FIGUEIRÓ, 1996, p. 53).

Com o objetivo de restaurar os princípios cristãos, bem como de refrear a propagação do Protestantismo, a Igreja Católica reagiu a partir do movimento denominado de Contrarreforma, a qual deu origem à era tridentina (NUNES, 1987). Na tentativa de impedir a perda de mais adeptos ao cristianismo, a Igreja tomou severas medidas a partir da Inquisição, a qual instaurou métodos extremamente repressores e violentos sobre aqueles que ousassem contrariar os princípios cristãos. Além desse, outro método utilizado na Contrarreforma da Igreja Católica foi a catequese (MELLO; COSTA, 1993).

Assim, a aparente liberdade acerca das condutas sexuais foi se perdendo à medida que as doutrinas restauravam-se por meio do catecismo, como também pelas influências sobre os pensamentos da época,

advindas da espiritualidade e do romantismo presentes na Literatura, sendo consolidadas ações fortemente repressoras sobre aqueles/as que ousassem infligir os conceitos cristãos. Além disso, o fim do período medieval, após a era tridentina, foi caracterizado pela intensa difusão da ideia de inferno como lugar dos/as pecadores, configurando-se no grande temor do povo (NUNES, 1987).

Segundo Figueiró (1996), no Brasil, no decorrer do século XVI, assim como ocorria na Europa, havia um desregramento quanto às pregações cristãs em relação à sexualidade. Conforme assinala Ribeiro (2002), a prática sexual brasileira, na época da colonização do país, não acompanhava os discursos proferidos:

> Na prática, o povo tinha uma conduta própria cujas atitudes e comportamentos visavam atender as necessidades sexuais de uma população carente de mulheres brancas, num período inicial, e, depois, possuidora de um grande número de mulheres escravas que eram obrigadas a satisfazer o desejo sexual dos senhores brancos (RIBEIRO, 2002, p. 12).

Assim, muito embora existisse uma moral tradicional repressora em relação à sexualidade no Brasil, o que ocorria, em realidade, era a prática sexual entre os senhores e as mulheres que aqui viviam, as quais eram subjugadas sexualmente (VAINFAS, 1997 *apud* RIBEIRO, 2002).

Segundo Figueiró (1996), somente a partir do início do século XVII, por meio da Inquisição, foi que as doutrinas religiosas cristãs começaram a ser impostas por aqui a partir das ações dos jesuítas, os quais apregoavam a salvação das pessoas por intermédio de sua submissão aos dominantes.

Figueiró (1996) assinala, ainda, que a partir da evangelização das massas a Igreja passou a ter maior domínio sobre o mundo privado, estabelecendo normas quanto às condutas de cada membro da família. A confissão tanto na Europa quanto aqui era o principal meio para o alcance da disciplina. Da mesma forma que ocorria nas demais civilizações ocidentais, as atividades sexuais confessadas eram condenadas, passando, depois, a ser condenável, também, o pensamento em relação às ações sexuais. "Além desses **desvios [sexuais]**, eram perseguidos tanto pela religião quanto pela Inquisição, o adultério, a fornicação, a violação, a bestialidade, a masturbação, os sonhos eróticos e os toques íntimos" (FIGUEIRÓ, 1996, p. 27, grifo nosso).

2.2 Sexualidade e o aburguesamento da sociedade

> Eis o mundo moderno chegando e, com ele, a exaltação da ciência, da razão e da potência do espírito humano. Com ele, também, a rejeição da fé (ou, pelo menos, a secundarização da fé num ser divino) e a dessacralização dos dogmas medievais.
>
> Juçara Teresinha Cabral

Para Nunes (1987), a moral de Lutero, a partir da Reforma Protestante, buscava se opor à conduta desregrada da Igreja Católica. Entretanto, o autor explica, a partir do pensamento weberiano, que, em realidade, o Protestantismo objetiva instaurar alguns princípios que iam ao encontro dos interesses do modo de produção capitalista. "Assim, a moral luterana será uma moral agostiniana, regulando a sexualidade no nível

procriativo, já que as máquinas precisavam de mão de obra abundante a barata" (NUNES, 1987, p. 92).

Na tentativa de explicar essa mesma ideia, Chauí (1984) apresenta alguns dos pensamentos originários de Santo Agostinho, os quais influenciaram Lutero. Assim, uma das ideias agostinianas que são acatadas no Protestantismo é relativa à "salvação". Para Santo Agostinho, a liberdade de escolha e a vontade humana seriam aquilo que gera o pecado, sendo que a salvação caberia somente a Deus, independentemente de nossas ações. Embora não fosse a única perspectiva em relação à questão da salvação naquele tempo, segundo Chauí (1984) essa foi uma importante concepção ao longo dos anos no âmbito do Catolicismo e que fora reforçada a partir da Reforma.

Outra visão a respeito do tema, também presente no campo da religiosidade, é a de termos liberdade de escolha sobre nossas ações a partir do conhecimento adquirido acerca do que seria bom ou mau, estes baseados nos ensinamentos religiosos. Então, o que temos de fazer é evitar as escolhas ruins, para que mereçamos ser salvos se assim já tiver sido decretado por Deus. E é nesse ponto que o trabalho toma função privilegiada, ao passo que ele ajudaria na purificação e no impedimento da tentação segundo o puritanismo (CHAUÍ, 1984).

"O trabalho é a finalidade da vida e a vida em estado de graça é a vida operosa" (CHAUÍ, 1984, p. 15). Nesse sentido, toda atividade que proporcionasse lazer era condenada, visto que somente aquilo que fosse considerado útil em relação ao trabalho era valorizado, segundo afirma a filósofa. Compreensão essa que forma uma das bases do modo de produção capitalista.

Chauí (1984) assinala, ainda, que a repressão da sexualidade se dá de forma mais profunda em relação à ideia de trabalho dada anteriormente do que no próprio casamento, pois enquanto neste último, quando não há satisfação sexual por uma das partes, uma delas procura alternativas que possam exercer tal função, como, por exemplo, a masturbação ou o sexo homoafetivo. Com relação ao trabalho, por outro lado, o cansaço adquirido na entrega à atividade laboral não possibilita a estimulação da libido, que está direcionada de forma integral a essa atividade, ou seja, o trabalho acaba substituindo a atividade sexual. Dessa forma:

> Para que o trabalho se torne central, valor e virtude, condenação e destino, a super-repressão dessexualiza e deserotiza o corpo, destrói as múltiplas zonas erógenas (cuja satisfação, se for conservada, será chamada de perversão, crime, imoralidade) e reduz a sexualidade exclusivamente à zona genital, com finalidade procriativa (CHAUÍ, 1984, p. 156).

Dentro dessa perspectiva, a sociedade somente aceita algo ou uma atividade se esta for útil ao que se espera; assim, a sexualidade é aceita se sua finalidade for útil à reprodução da espécie (CHAUÍ, 1984).

Nesse sentido, estando a sexualidade restrita à reprodução, logo a libido limitar-se-ia apenas aos genitais, o que é de grande vantagem para o modo de produção capitalista, que teria, então, todo o resto do corpo de seu trabalhador como um "máquina" de força de trabalho, segundo John Holloway (2013). Além disso, o autor afirma que o foco nos genitais, na questão da sexualidade, leva à dicotomia dos sexos, na qual "[…] a ideia de que há dois e somente dois sexos. Se a sexualidade fosse pensada (e desfrutada) em termos de prazer polimórfico, o toque de pele com pele,

por exemplo, então não haveria razão para pensar em pessoas como sendo divididas em dois sexos" (HOLLOWAY, 2013, p. 120).

Assim, o fato de se considerar como sendo normal apenas a prática sexual que tenha finalidade de procriação tem fundamentação no pensamento capitalista, no sentido de que conforme as ideias formuladas no contexto do capitalismo, a procriação é concebida como um meio de prover maior número de mão de obra, ou força de trabalho (HOLLOWAY, 2013).

Além disso, a normatização das práticas sexuais, nesses termos, inferioriza o prazer contido na sexualidade, pois o princípio do prazer não faria parte da vida penosa de um trabalhador que tivesse bom desempenho (HOLLOWAY, 2013). "Contra uma sociedade que emprega a sexualidade como meio para um fim útil, as perversões defendem a sexualidade como um fim em si mesmo; colocam-se, pois, fora do domínio do princípio de desempenho e desafiam os seus próprios alicerces" (MARCUSE 1956/2010, p. 62 *apud* HOLLOWAY, 2013, p. 120).

O tempo, a sexualidade, o trabalho: tudo se torna, então, controlado por outrem. O prazer, por sua vez, não encontra lugar numa sociedade em que tempo é dinheiro e na qual não compreende nenhuma função no prazer. Segundo Nunes (1987, p. 92):

> A pedagogia e a moral luterana começam a mapear o corpo, reduzindo a sexualidade a um isolamento e uma negatividade assustadores. A nudez, a qual na época medieval era vista com naturalidade, começa a ser coberta de pano e conceitos. A linguagem sobre o sexo passa a ser controlada, e nos livros tudo o que trata do sexo é expurgado. O sexo é o grande inimigo do trabalho, agora a nova forma de compreender o homem.

Entretanto, conforme Figueiró (1996), não foi apenas a Reforma que trouxe a austeridade no campo da sexualidade. A moral tridentina, igualmente, reagiu de maneira rigorosa quanto às condutas sexuais, pela qual compreendia-se que a sexualidade estaria ligada à maledicência, ao inferno. "Tanto Reforma como Contrarreforma foram portadoras de uma pedagogia e de uma moral bastante negativas, austeras e castradoras, onde o sexo permanecia reduzido à procriação" (FIGUEIRÓ, 1996, p. 25).

A partir de então, os campos da Educação, da Medicina, bem como da Religião começam a desenvolver medidas contra a sexualidade, donde o sexo e a masturbação são os principais alvos a serem combatidos (NUNES, 1987).

Desse modo, a pedagogia tridentina é iniciada proferindo vários ensinamentos dos Padres para aqueles/as que desejassem evitar as tentações (CHAUÍ, 1984). Dentre esses ensinamentos, a autora destaca alguns destinados às crianças e aos jovens de classes mais abastadas na época que objetivavam controlar a masturbação, bem como atos que promovessem a estimulação da sexualidade. Nas palavras da autora:

> Os meninos, por exemplo, não devem conservar as mãos nos bolsos. Conservá-las ali seria sinal de avareza? Talvez. Mas a proibição visa a outro fim: impedir a tentação da masturbação. As meninas não devem cruzar as pernas à altura dos joelhos, mas apenas na dos calcanhares. Sinal de elegância? Assim o diria a racionalização. Na verdade, trata-se de impedir que, pela fricção das coxas, a menina também se masturbe. Não se deve falar com superior fitando-o nos olhos. Sinal de modéstia e de obediência? Não. Risco de sedução sensual (CHAUÍ, 1984, p. 103).

Conforme Nunes (1987), a partir do aburguesamento da sociedade começa-se a se instaurar uma forte repressão sexual na qual a sexualidade começa a fazer parte do âmbito privado – o prazer é negado, e seu fim passa a ser somente o procriativo. Assim, percebe-se a contradição de um sistema que diz idealizar a liberdade, mas que, ao mesmo tempo, propaga a repressão da sexualidade.

Ainda de acordo com o autor, nesse período começam a se fazer presentes a preocupação com a civilidade e a profunda intensificação do sentimento de vergonha, que se somavam à já instaurada ideia de pecado. Para Chauí (1984, p. 131), a moral sexual moderna: "[…] começa a valorizar o pudor, a decência, a limpeza e o isolamento ou privacidade".

A distinção do que pertence ao mundo público ou privado, da mesma forma que acomete a sexualidade, também gera influências sobre a forma de organização das famílias modernas. De acordo com Chauí (1984), até o século XVI as famílias não tinham um espaço privado, eram consideradas como instituições políticas. As casas não tinham divisões entre os cômodos, sendo que todos dormiam no mesmo espaço: pais, filhos, tios, até mesmo os/as servidores/as. Nessa época, a concepção de infância ainda não era formulada, visto que a criança era concebida como a miniatura de uma pessoa adulta.

Segundo Braga e Yaslle (2006), o conceito de família, agora, fazia parte da vida privada, doméstica, íntima. A casa expunha essa concepção até mesmo em sua arquitetura, pois o espaço em que conviviam e dormiam todos/as os/as membros/as de uma família, como também os/as servidores/as, passou a ter divisória e a formar cômodos que garantiam a privacidade de cada membro/a familiar. Além disso, afirma Chauí (1984), passa-se a ter espaços comuns e outros reservados, quartos do casal e quarto dos/as filhos/as, como também uma separação entre os lugares que seriam

utilizados pelos donos das propriedades e aqueles/as que seriam destinados aos/às servidores/as.

A separação entre os cômodos, em realidade, era também explicada como uma forma que a burguesia encontra para manter a hierarquia da casa e as diferenças sociais, ao contrário da nobreza, para a qual as relações e normas existentes já eram suficientes para garantir a organização da casa e, por isso, a arquitetura nobre permitia o contato entre os diferentes (CHAUÍ, 1984).

O controle exercido pelo Estado sobre a família, por sua vez, se dá por meio do casamento feito no civil; contudo, segundo Chauí (1984), é também na escola que se reforça o conceito de família, pois é nela "[…] onde as crianças passam a compreender que a família é a *célula-mater* da sociedade e do Estado, ficando na sombra, que era resultado de uma transação social (um contrato) e que se diferenciava segundo as classes" (CHAUÍ, 1984, p. 134).

Nesse sentido, segundo Marilena Chauí (1984), o caráter político da sexualidade e da família ocorre a partir da constatação de que o Estado exerce poder sobre a última por meio do controle do matrimônio civil, conforme supracitado e, assim, passa a regular as questões jurídicas referentes à família, tais como o aborto, a herança, a pensão etc. Além disso, Chauí contesta a legitimidade do contrato matrimonial civil explanando a ideia de que a partir do momento que esse contém, como ideário, a subordinação da mulher ao seu cônjuge, ao passo que cita como uma de suas obrigações o respeito à autoridade do marido, perde sua legitimidade por não atender a noção de igualdade.

Explanando ainda acerca do contrato civil, Chauí (1984) constata que há relação das ações estatais sobre o matrimônio com as imposições

feitas pela Igreja para ele. É possível perceber no casamento civil, por exemplo, a reprodução da concepção dos papéis da mulher e do homem dentro da instituição familiar, bem como a finalidade do casamento como ampliação da prole, que para a Igreja era procriação, visto que no contrato são mencionados os/as filhos/as, o homem como pai e a mulher enquanto mãe. Assim, a autora afirma: "[…] a fórmula civil inclui, no contrato, os filhos, exatamente como na fórmula religiosa do 'crescei e multiplicai-vos', embora dito de outra maneira (o marido será pai responsável e a esposa, mãe cuidadosa)" (CHAUÍ, 1984, p. 141).

Nesse sentido, a sexualidade passa a ser uma questão também política, visto que, por meio do casamento civil, acaba sendo regulamentada pelo Estado. Dito em outras palavras, ao explanar, por exemplo, a questão de gênero no momento em que aborda a paternidade do homem e a maternidade da mulher no casamento civil, o Estado regulamenta apenas as relações entre pessoas heterossexuais que pretendem ter filhos/as e não torna legal o casamento entre pessoas homoafetivas: "essas ligações, sendo ilegais, são **crimes** (e não apenas pecado ou vício). A fórmula civil, tão simples e óbvia para nós, legaliza a repressão sexual" (CHAUÍ, 1984, p. 141, grifo da autora).

Após o período de guerras, houve o desenvolvimento expansivo do sistema de produção capitalista, quando a sociedade passou a conferir um maior valor ao consumismo: "a sociedade do consumo cria a dependência de aparelhos sofisticados e promove a expropriação de uma subjetividade e expectativa humanas cada vez mais mercantilizadas" (FARIA, 1998, p. 21). Assim, ao passo em que o capitalismo foi se estabelecendo, o modelo antigo da família foi abandonado, dando lugar à família considerada, de acordo com o que Chauí (1984) chamou, de "unidade de consumo", haja vista que todas as funções familiares passaram a ser delegadas a outrem,

seja esse um especialista ou um profissional, por exemplo. Nesse sentido, conforme a autora, na ocorrência de algum problema dentro do núcleo familiar, se a família não desejasse ser auxiliada por especialistas e afins, teria, então, que procurar sua perfeição, ou seja, a concretização da mãe, do pai, do filho ou filha ideais, ou, em relação à atividade sexual, o alcance do orgasmo.

2.3 Sexualidade na contemporaneidade

De acordo com Chauí (1984), até o século XIX a questão da sexualidade ficava a cargo de teólogos, moralistas etc. A partir de então, passou a fazer parte das discussões e preocupações do âmbito científico e médico. Nunes (1987) assinala que a moral repressora dos séculos anteriores passou a ser transformada, tendo como precursores dessa transformação, no campo da sexualidade, o desenvolvimento científico, bem como da Medicina.

Para Figueiró (1996), a Igreja Católica acabou não acompanhando a realidade cotidiana e o desenvolvimento da sociedade em relação às questões acerca da sexualidade; assim, valores como a virgindade, a condenação pelos métodos contraceptivos, a visão sobre o papel da mulher são fatores que, segundo ela, acabaram afastando muitos/as jovens da religião.

Nesse período, Freud causou polêmica ao trazer algumas ideias inovadoras decorrentes de suas pesquisas no campo da Psicanálise. A discussão e crítica em torno da teoria freudiana focaram principalmente a sexualidade infantil, a qual até aquele momento era negada pela sociedade.

Entretanto, no lugar da repressão sexual religiosa, instaura-se uma nova forma de repressão a partir das concepções científicas e médicas acerca

da sexualidade. Assim, segundo Ferreira e Ribeiro (2009), é principalmente a partir do século XIX que se origina uma normatização das condutas sexuais pautada na heterossexualidade, concebendo como doença as práticas fora do que era estabelecido como normal. Nas palavras do/a autor/a: "desde o século XIX vivemos sob uma ditadura sexual que nos afastou, mais do que em qualquer outro período da História, da possibilidade de realização sexual" (FERREIRA; RIBEIRO, 2009, p. 20).

Assim, as condutas sexuais passaram a ser orientadas pelo discurso médico-científico, em progresso na época. Nesse sentido, "o discurso médico substituiu o discurso religioso, e a **ciência** passou a dar explicações que antes apenas tinham a conotação moral e o sentido de pecado dados pela religião católica" (RIBEIRO, 2002, p. 11, grifo do autor).

Para o autor, a corrente médica mostrou-se preocupada com a prevenção de doenças, com a conduta da sexualidade no âmbito familiar, como também com a educação das crianças, desenvolvendo críticas para educadores/as acerca de suas metodologias.

No decorrer do século XX, segundo Alonso (2009), os padrões da sociedade capitalista foram se modificando e, após 1960, a centralidade no trabalho e na indústria teria se alterado, enquanto "[…] as distinções entre mundo público e privado teriam se nublado, fazendo com que os conflitos, antes restritos ao plano econômico, avançassem para a vida privada (família, educação, sexo) e ganhassem dimensões simbólicas […]" (ALONSO, 2009, p. 60). Assim, as ambições dos novos grupos deixaram de estar ligadas aos conflitos entre classes, passando a se constituir em reivindicações de grupos minoritários, como, por exemplo, o Movimento Feminista, dando início aos denominados Novos Movimentos Sociais.

Assim, também no Brasil as influências da Medicina e ciências vigoraram até a metade do século XX, segundo Ribeiro (2002). Desde então, a compreensão acerca da sexualidade passou por diversas modificações ao se considerarem as transformações sociais ocorridas que impulsionaram estudos em relação ao tema e uma nova forma de concebê-lo, tais como os movimentos sociais, o desenvolvimento dos anticoncepcionais, como também o comportamento dos/as jovens.

Porém, essa transformação se deu de forma limitada, visto que a partir do século XX a sexualidade passa a servir à lógica do consumo, que imperou a partir do desenvolvimento tecnológico, tendo a mídia como um dos principais dispositivos difusores da ideologia hegemônica, pela qual diversas concepções acerca da sexualidade passaram a ser veiculadas, banalizando aspectos relacionados à sexualidade, dentre os quais a afetividade (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011). Nas palavras das autoras: "as gerações na atualidade são compelidas a praticarem uma sexualidade mecânica, genital, quantitativa, irresponsável e desumana" (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011, p. 9).

Nesse sentido, Nunes (1987) assinala que embora tenhamos alguns avanços na sociedade atual, a conquista da liberdade sexual dependerá da revisão sobre a estrutura capitalista vigente, a qual desencadeia o consumismo desenfreado acima de qualquer coisa. Assim:

> A sexualidade vivida na ansiedade quantitativa somente poderá ser avaliada como busca desenfreada de sentido, vivenciada numa consciência invertida do real, absorvida com a fugacidade do medo de não ser, com a marca indelével das forças da morte e dos caminhos da solidão obtusa, da incapacidade de amar, da plena impotência de abrir-se ao mundo e aos demais semelhantes (NUNES, 1987, p. 113).

Assim, consumir e ter sobrepõem-se ao ser e sentir. As pessoas e a sexualidade, por sua vez, são coisificadas e quantificadas, conforme os novos ideais. Resta refletir em que medida essas posturas avançam na conquista da liberdade.

2.4 Gênero e sexualidade

> A questão é, portanto, como o poder e as desigualdades geradas por ele podem ser transformados em avanços em termos de liberdade.
> Ralf Dahrendorf

De acordo com Saffioti (2004), diferentemente do que comumente é afirmado tanto por meio das falas de autores/as quanto por meio de suas obras, o patriarcado não faz parte apenas do passado e, embora sofra transformações em decorrência das modificações ocorridas na sociedade historicamente, muitas de suas formas de expressão ainda acontecem na atualidade, dentre as quais destaca-se o controle sobre a sexualidade da mulher.

Assim, o universo da mulher e o universo do homem, ao longo da História, constituíram-se em realidades paralelas, encontrando grandes diferenças no campo do trabalho, dos direitos e da sexualidade. Esta, no universo feminino, ainda na atualidade, configura-se como um tabu, visto que as mulheres que fogem às condutas tidas como normais dentro do modelo dominante são severamente julgadas (FARIA, 1998). Isso se deve à desvalorização da mulher ao longo da História, ocasionando a determinação de seus papéis e de sua sexualidade: "[…] se assexuadas, elas são vistas como virtuosas e lhes é reservada a proteção masculina; se

expressam seu desejo, são consideradas profanas e, portanto, lhes é dirigido o desrespeito, a humilhação" (FARIA, 1998, p. 13).

Nunes (1987) faz um estudo sobre a sexualidade nas protocivilizações que, para ele, tiveram maior influência sobre a cultura no Ocidente e assinala que, até o período Neolítico, as sociedades eram matriarcais:

> Por milhares de anos a humanidade viveu sob organização e o poder das mulheres, que, trabalhando juntas e constantemente, tornaram-se o grupo civilizatório e mais progressista. Eram as mulheres que tinham as possibilidades de observação, experimentação e pesquisa de novas tecnologias e subsistência na produção da vida (NUNES, 1987, p. 58).

De acordo com o autor, naquele período histórico a sexualidade era relacionada à cultura mítica e religiosa de valorização da fertilidade, sendo concebida, portanto, como uma prática sagrada.

A transição para o período Neolítico ocorre a partir de transformações na organização social das civilizações, momento no qual o homem assume o controle sobre a guerra, sobre a religião, mantendo o domínio perante a ideologia vigente naquela época. A partir de então, inicia-se a subjugação da mulher em determinadas sociedades: "as funções das mulheres são usurpadas pelos homens e, em decorrência, surgem as representações simbólicas do poder masculino, os deuses são machos, as leis, funções e organização militar e religiosa são privilégios do homem" (NUNES, 1987, p. 56).

O autor ressalta, também, que o matriarcado, bem como a relação entre o misticismo e a sexualidade, ainda se fazem presentes em determinadas sociedades indígenas no continente americano, africano,

como também na Oceania. A organização dessas sociedades demonstra, de acordo com Nunes (1987), que as determinações das funções sociais não têm relação necessária com as diferenças entre os sexos feminino e masculino, mas sim com o contexto no qual o/a sujeito/a está inserido/a.

Nunes (1987, p. 63, grifo do autor) assevera que "o mundo patriarcal tem suas origens por volta do oitavo milênio a.C., no Oriente Médio, conhecido como 'crescente fértil'". Os escritos bíblicos acerca dos hebreus o abordam de forma machista, conforme a ideologia cristã, segundo a qual, na época dos hebreus, a mulher era inferiorizada perante o homem e tratada como um objeto, chegando a ser vendida feito mercadoria. Sendo assim, para o autor os preceitos judaicos, por intermédio do cristianismo, trouxeram grandes influências para a forma como a sociedade ocidental concebe as relações de gênero entre homens e mulheres e, nesse sentido, ao passo que o cristianismo se instaura, propagando sua moral e ideologia cristã por meio da Bíblia, são difundidas normas e regras acerca das condutas sexuais, da sexualidade, bem como dos papéis do homem e da mulher, destacando-se o patriarcado, influências essas as quais são mantidas ainda em tempos atuais. Para Nunes (1987), portanto, o cristianismo "é uma cosmovisão de tamanha força, que será capaz de […] subsistir como síntese histórica de maior alcance cronológico do Ocidente" (NUNES, 1987, p. 80).

Mais tarde, conforme já apresentado no presente texto, a repressão sobre a mulher intensificou-se por meio dos ensinamentos dos Santos Padres católicos, os quais atribuíam superioridade do homem sobre a mulher. Essa repressão estendeu-se sobre sua sexualidade, bem como sobre seu papel social e familiar.

A grande diferenciação entre o que confere ao âmbito público, ou ao âmbito privado no que concerne à sexualidade deu-se, sobretudo, no

momento em que a população passou a se deslocar para a área urbana, visto que as famílias passaram a ser, em número, cada vez menores e, nesse momento, houve também o aumento do acesso à informação e da circulação dos indivíduos, passando-se a conceber o âmbito familiar como o local no qual encontrar-se-ia o afeto. Segundo a autora, é nesse momento que aparece a distinção entre o mundo externo, adequado para os homens, e o interno, adequado às mulheres.

Portanto, nesse período, de acordo com Braga e Yaslle (2006), há uma distribuição de papéis entre homens e mulheres em relação à sua função no âmbito familiar, sendo que ao pai cabia a vida fora do lar para o trabalho e, à mãe, os afazeres domésticos, a educação das crianças, bem como atender às necessidades de seu esposo. A sexualidade, por sua vez, começa a ter como objetivo a procriação, sendo suprimido o prazer nas relações sexuais e reprimidas, a partir de então, aquelas práticas que não atendessem a esse ideário burguês, o qual surgiu juntamente com a necessidade de manter a propriedade da família entre sua progênie, como demonstra Braga e Yaslle (2006).

Segundo a autora, a partir de então são firmados os vínculos mulher/maternidade e homem/paternidade, considerando, também, que algumas características atribuídas socialmente às mulheres, as quais lhe conferiam em momento anterior a responsabilidade sobre a estimulação/tentação da sexualidade, quais sejam, o melindre e a dependência, são, agora, atributos valorizados à mulher que se mantém por meio da maternidade, que, por sua vez, é naturalizada. Em outras palavras, a supressão da visão sexualizada da mulher; qualidades que antes eram ruins tornam-se positivas.

Ademais: "por outro lado, como interessa conservar as mulheres fora da força de trabalho e da competição pela herança paterna, há uma

verdadeira **naturalização** do feminino: tudo na mulher vem da natureza e é por natureza que está destinada a ser mãe. Seu espaço é a casa" (CHAUÍ, 1984, p. 135, grifo da autora). Diferentemente da mulher, para a qual é reservado o espaço privado, a sensibilidade, a dependência, entre outros atributos, para o homem as características, bem como os espaços, são outros: "afora a virilidade, que é um dado natural, os demais atributos masculinos são sociais: responsabilidade, autoridade, austeridade. Provedor da casa, seu espaço próprio é o público: o mercado e a política" (CHAUÍ, 1984, p. 135).

Importa destacar, no entanto, que a sexualidade no decorrer da História não foi normatizada apenas pela religião, mas também pela política, seja em períodos em que política e religião faziam parte da mesma conjectura, seja no período em que a sociedade passou a proteger seus direitos civis por meio de contratos, a política exerceu, implícita ou explicitamente, um poder sobre a sexualidade, conforme afirma Werebe (1998).

De acordo com Faria (1998), mais tarde, no século XX, o puritanismo sobre a sexualidade é ainda alvo de críticas que ocorreram de forma mais sistematizada nas grandes cidades, segundo a autora. Ademais, nesse momento, o Movimento Feminista auxilia na luta e conquista do espaço igualitário entre homens e mulheres no âmbito jurídico.

Na década de 1960, diversos movimentos foram iniciados fazendo a crítica à cultura do consumo na época:

> Eles são, às vezes, movimentos culturais como o *rock* ou de busca de modos de vida alternativos, como o *hippie*. Em outros casos, têm um caráter mais político, como os movimentos antimilitaristas, de direitos civis dos negros (nos Estados Unidos), dos homossexuais e uma nova

> vaga de luta das mulheres, a chamada segunda onda do feminismo (FARIA, 1998, p. 22).

Nesse contexto de intenso questionamento ao sistema, o Movimento Feminista atuou criticando a opressão das mulheres e, principalmente, a diferenciação dos espaços público e privado, os quais seriam determinados diversamente entre os gêneros. Assim:

> O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionando as representações acerca do 'ser mulher' e do 'ser feminino'; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social dessas representações numa sociedade misógina e sexista (FURLANI, 2011, p. 58).

Além disso, o Movimento lutou a favor da autonomia da mulher nas decisões relacionadas à sexualidade, visto que, naquele momento, essa era, para a mulher, limitada à reprodução; logo, o desejo sexual não fazia parte da sexualidade feminina (FARIA, 1998).

A violência contra a mulher também foi uma prática que o feminismo tentou combater. Violência essa de todo tipo, até mesmo entre cônjuges, pois era comum o estupro nessa situação, já que a concepção da época trazia a ideia de que a mulher deveria ser submissa ao seu marido a fim de satisfazê-lo sexualmente (FARIA, 1998).

Nesse sentido, o Movimento Feminista contribuiu para a modificação de várias concepções acerca do papel da mulher impostas e construídas no decorrer de vários séculos, ditando ideias como a de que

fazia parte da natureza feminina ser submissa ao homem, como também ser mãe e cuidadora do lar, o que limitou os espaços e funções destinadas às mulheres na sociedade e contribuiu para a instauração da relação de poder de homens sobre suas esposas, o que culminou na violação de muitas delas.

No entanto, a violência contra a mulher e as desigualdades de gênero ainda fazem parte do cotidiano atual, embora tenham sido alcançadas várias conquistas no âmbito jurídico, conforme foi apresentado no início deste tópico, o que se estende, também, em relação à sexualidade daquelas, tópico no qual são identificadas poucas transformações (FARIA, 1998; SAFFIOTI, 2004).

2.5 Infância e sexualidade

Se a sexualidade é um tabu entre pessoas esclarecidas e adultas, o é ainda mais quando se refere à sexualidade da criança. Na atualidade, embora muitos estudiosos e pesquisadores defendam a existência da sexualidade na infância, conforme foi discutido no capítulo anterior, ainda é persistente a concepção de que a sexualidade não faça parte desse período, sendo bastante comum a ideia de que falar sobre sexualidade com uma criança implica na estimulação e experiência precoce que essa pode iniciar em relação a sua sexualidade a partir de seu contato com algumas informações sobre o tema. Percebe-se, pois, que em tal compreensão há certa concepção de infância, como também de sexualidade infantil.

Considerando o fato de que, segundo Kramer (2006), o conceito de infância está intimamente relacionado ao tipo de papel que ele ocupa socialmente, logo se vê que ao longo dos anos, na História da humanidade,

a ideia de infância foi se modificando à medida que a organização social foi se transformando.

Nesse sentido, torna-se importante recorrer novamente à História, bem como às novas discussões, a fim de se compreender as bases do pensamento que ainda se faz presente na atualidade, negando a sexualidade infantil. Para tanto, faz-se necessária, também, a reflexão sobre a própria concepção de infância.

Segundo Maia (2005b), a noção atual de infância advém das concepções modernas as quais foram engendradas mais precisamente a partir do século XVII, visto que até então não havia a separação da vida humana em fases: infância, adolescência, adultícia e velhice. Desse modo, não era reconhecido o universo propriamente da criança, com as especificidades da fase infantil. Segundo Vitiello e Conceição (1993, p. 48): "sob esse enfoque, a criança era vista apenas como um pequeno adulto, não recebendo uma educação específica e tendo que, muito precocemente, conviver com o trabalho e com as preocupações próprias dos adultos". O autor e a autora assinalam, ainda, que as vestimentas destinadas às crianças elucidam essa concepção de criança como adulto em miniatura.

Essa ideia também é demonstrada por Ariès[5] (1986), o qual, ao analisar as representações da infância a partir de obras artísticas, assinala que nas civilizações antigas, bem como no período medieval, até por volta do século XII, observou-se a falta de representação de características peculiarmente infantis das crianças em obras de arte, o que se deve, escreve

[5] Cabiceira (2008) discute a crítica de estudiosos sobre os trabalhos de Ariès, em relação à infância, fundamentada no argumento de que esse desconsiderava a questão de classes sociais em seu estudos. Por outro lado, ressalva a autora, Ariès enfatiza a importância de considerar-se a dinamicidade com que se dá a construção da infância ao longo dos períodos históricos, pois o significado sobre a infância difere conforme o contexto social em que está inserida cada época.

o autor, à ausência do reconhecimento desse período. Quando eram retratadas, seus traços semelhavam-se aos de pessoas adultas, com o tamanho diminuído. Para o autor:

> Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÈS, 1986, p. 52).

Entre a segunda metade do século XII e o século XIII, observa-se a representação da infância tornando-se mais semelhante à concepção moderna, embora tenha sido extraordinária, visto que o sentimento de infância esteve apenas na arte que retratava Jesus. É a partir do século XIV que começa a ser representada a infância com suas especificidades e seu universo próprio:

> […] o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de se ampliar e de se diversificar: sua fortuna e sua fecundidade são um testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento da infância, que apenas um observador atento poderia isolar no século XIII e que não existia de todo no século XI (ARIÈS, 1986, p. 54).

Conforme Ariès (1986), nos séculos XV e XVI as crianças eram retratadas artisticamente, embora não exclusivamente, em pinturas de gênero, nas quais são representadas cenas do cotidiano e, segundo o autor, frequentemente as crianças recebiam lugar de destaque nessas cenas, o que possibilita interpretações distintas que remetem ou à concepção antiga, ou à aproximação da concepção de infância moderna.

> Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco […] (ARIÈS, 1986, p. 55).

Perduravam tempos difíceis, nos quais havia grande mortalidade infantil, ao mesmo tempo que tratavam-nas com indiferença devido à frequência com a qual acontecia, por sua vez, consequente da falta de desenvolvimento científico, o que começou a mudar somente a partir do século XVI (KRAMER, 2006).

Embora o desenvolvimento científico tenha se iniciado a partir do século XVI, para Ariès (1986) essa naturalização da morte de crianças perdurou, ainda, até o século XVIII; contudo, o sentimento de infância também se fazia presente nos retratos de crianças que começaram a aparecer no século XVI.

Ocorre que embora já fosse representada nas artes após o século XIII, até aquele momento não havia registro artístico de uma criança de verdade, retratada em sua realidade, visto que existia o pensamento de que não seria necessário guardar recordações de uma época considerada, por muitos/as, como irrelevante, ou, no caso de retratos de crianças já falecidas, o pensamento era de que não seria necessário recordar uma criança morta, já que isso era tão comum naquele tempo. Assim, "o gosto novo pelo retrato essencial indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha" (ARIÈS, 1986, p. 58).

Muito embora a situação acerca da morte de crianças tenha sido mantida, surgiu o sentimento sobre as particularidades daquele período da

vida, explanado na vontade de retratá-las a fim de guardá-las em lembrança, o que se intensificou, no século XVII, com a fotografia. Nas palavras do autor: "[…] foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes" (ARIÈS, 1986, p. 61).

Essas mudanças sobre a noção de infância ocorridas, sobretudo, entre os séculos XVI e XVII estendem-se sobre a sexualidade infantil. Diferentemente da sociedade atual, conforme Braga e Yaslle (2006), anteriormente ao século XVII era considerado comum e natural que as crianças presenciassem práticas sexuais entre os/as adultos/as, isto porque, segundo as autoras, até aquele momento não se reconheciam as peculiaridades da infância nem sua diferença em relação à adultícia e, portanto, não se achava necessário ter qualquer preocupação em relação a esse costume. Segundo Ariès (1986), era comum tratar de assuntos relacionados à sexualidade perto de crianças e até mesmo fazer brincadeiras envolvendo o sexo e os órgãos genitais.

Para o autor, algumas sociedades ainda têm esse mesmo costume de fazer brincadeiras de cunho sexual, como, por exemplo, a mulçumana[6], o que se deve ao fato de que essas sociedades não aderiram à moral cristã que dominou várias sociedades no Ocidente entre os séculos XVIII e XIX, momento no qual a Igreja reagia à Reforma Protestante, tentando impor, de maneira violenta, os princípios cristãos a fim de refrear a perda de fiéis. Ao mesmo tempo, porém, ocorria a ascensão da classe burguesa, a qual começava a trazer aos costumes do povo alguns valores burgueses também em relação à sexualidade.

[6] É importante esclarecer que, embora a sociedade muçulmana possa ter esse costume de fazer brincadeiras sexuais, por outro lado ela criminaliza práticas homoafetivas pelo fato de contrariarem seus hábitos religiosos.

Anteriormente, no século XV, alguns educadores traziam inovações quanto à questão da sexualidade infantil, segundo Ariès (1986). Até então, a naturalidade com que se tratava desses temas perante crianças, que incluíam até mesmo brincadeiras entre adultos/as e os/as pequenos/as, era justificada pela ideia de que, nesse período da vida, a sexualidade não traria nenhuma consequência para a criança, a qual a conceberia com passividade segundo a concepção vigente naquele período. Além disso, até então ainda não existia a concepção de uma criança inocente, o que desencadeava o pensamento de que as práticas envolvendo a sexualidade não iriam influenciar de forma negativa uma provável pureza infantil (ARIÈS, 1986).

As inovações no campo da educação vieram para refutar esse pensamento, sendo conhecidas, principalmente, a partir das de Gerson. Gerson[7] iniciou estudos acerca da sexualidade na infância a fim de auxiliar na inculcação do sentimento de culpa objetivado pelos confessores. A masturbação, concebida pelo estudioso como uma prática comum entre as crianças, deveria ser evitada, assim como todas outras práticas que de alguma forma pudessem permitir ou estimular práticas sexuais na infância. Ocorre que, para ele, a criança não tinha grande conhecimento sobre seus atos; assim, propunha diversas orientações a esse respeito, para serem praticadas nas escolas a fim de se evitarem os estímulos sexuais na infância. Contudo, suas inovações não eram inteiramente acatadas na realidade das escolas (ARIÈS, 1986).

Mais tarde, precisamente no século XVI, muitas das literaturas selecionadas para se trabalhar com crianças nas escolas tinham, também, conteúdos sexuais expressados por linguajar muitas vezes chulo. Porém, há

[7] Jean Gerson, *De confessione Mollicei*.

uma grande importância atribuída a esse período pelo fato de que, nele, alguns/mas educadores/as começaram a defender um pensamento diferente em relação à época, não aprovando que aquele tipo de literatura chegasse às crianças e que fosse substituída por versões adaptadas (ARIÈS, 1986). Nesse sentido, "é dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. Essa preocupação surgiu na mesma época tanto em católicos como em protestantes, tanto na França como na Inglaterra" (ARIÈS, 1986, p. 135).

Segundo Vitiello e Conceição (1993), ao passo que a burguesia vai se consolidando enquanto classe dominante, a partir do século XVII, a concepção de infância começa a se modificar, sendo que a ingenuidade e a pureza passam a ser seus maiores atributos, o que, para Maia (2005b), deve-se à observação sobre o desenvolvimento das genitálias infantis, as quais, por não apontarem um amadurecimento necessário à prática sexual, conferiam inocência à criança numa época em que a sexualidade era compreendida de forma negativa.

Desse modo, cessam-se as práticas sexuais presenciadas pela criança e passa-se a distinguir o universo infantil do adulto, sendo valorizada a manutenção da ignorância infantil sobre as questões relacionadas à sexualidade, no que a escola teve grande papel, segundo Vitiello e Conceição (1993, p. 47):

> A partir desses conceitos, foi valorizado um tipo de 'educação' que ao mesmo tempo mantinha as crianças (e os adolescentes) desinformados e impunha-lhes um padrão repressor de comportamento, visando-se mantê-las afastadas da curiosidade e dos conhecimentos sobre a sexualidade.

Portanto, a escola passou a ser o espaço em que as crianças poderiam ser educadas e separadas dos/as mais velhos/as, evitando, assim, seu contato com a sexualidade. Nessa época, fazia-se uso de práticas educativas como a palmatória, com severidade e rigor tradicionais, buscando a disciplina das crianças (BRAGA; YASLLE, 2006).

É importante destacar que, conforme as autoras apontam, a diferenciação entre o universo infantil e o do/a adulto/a ocorrida nesse período era a realidade da classe burguesa, visto que na classe dos trabalhadores as práticas anteriores nas quais ignorava-se a especificidade do mundo da criança ainda se faziam presentes, sendo elucidadas até mesmo em suas vestimentas de adulto/a e, dessa forma, permanecia a convivência entre as crianças e os/as mais velhos/as.

Assim, para Ariès (1986), no século XVII ocorreram grandes transformações nas práticas educativas com relação à moralidade na época, quando as inovações não eram trazidas apenas por alguns pensadores, mas, agora, tratando-se de um consenso observado no campo da Arte, da Literatura, como também da Religião. A literatura de orientação a educadores passou a fazer parte do campo literário da época, contendo uma ideia de infância diferenciada. Não era mais uma infância irrelevante, mas uma infância como um período sublime da vida, a infância frágil e inocente. Essa nova concepção era acompanhada da retratação de Cristo, em sua infância, em obras artísticas, por concepções trazidas pela literatura religiosa, como também pelos romances de cavalaria, nos quais a criança era comparada a anjo, e nos quais as virtudes da infância eram ressaltadas (ARIÈS, 1986).

Alguns princípios seguidos pela educação rígida da época, principalmente na França, perpassavam a literatura comum. Dentre esses, estavam o de vigiar a criança; ensiná-las a serenidade; a manter decoro,

formalidade e respeito no linguajar; ensiná-las a decência; e a se resguardarem, sendo que esses ensinamentos deveriam ser seguidos até mesmo na hora de dormir e de escolher suas músicas a fim de se evitar a promiscuidade (ARIÈS, 1986). Ariès (1986) resume esses princípios que faziam parte da concepção de infância inocente da seguinte forma:

> O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX (ARIÈS, 1986, p. 146).

Para Kramer (2006), essa concepção moderna de infância é abstrata e ainda se faz presente em dias atuais. Objetiva, por um lado, cuidar para que a criança não seja corrompida, já que ela é inocente naturalmente, e, por outro, criar condições para que ela desenvolva sua razão. Assim, como se não existissem as especificidades próprias de cada uma, cria-se um conceito abstrato de criança que, em realidade, corresponde à criança burguesa (KRAMER, 2006).

Se antes a criança era considerada um adulto e participava da produção econômica no sistema feudal, a partir da organização da classe burguesa "[…] ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade" (KRAMER, 2006, p. 19). Assim, muito embora o modo de produção capitalista estabeleça a formação de várias classes, em cada qual, na realidade, exista uma função e compreensão diferente da infância, a

partir das concepções burguesas cria-se um modelo de criança universal, inocente e que precisa ser cuidada, que não corresponde, por exemplo, à realidade brasileira.

Em relação à questão da sexualidade, a concepção de criança assexuada é criticada a partir dos estudos de Freud no fim do século XIX, quando ele trouxe uma grande discussão em torno do desenvolvimento da sexualidade humana. Para Werebe (1998, p. 61): "as suas teorias neste domínio escandalizaram e chocaram, no tempo em que foram apresentadas, pois elas vieram a contrariar a ideia da 'pureza' e da inocência da criança (segundo a qual o sexo seria algo impuro e culposo)".

Embora sejam alvo de críticas, os estudos de Freud proporcionaram grande contribuição para a questão da sexualidade principalmente ao preconizarem a sexualidade na infância, o que, até então, segundo Werebe (1998), era desconhecido ou não aceito, sendo que o assunto causou maior polêmica do que propriamente a teoria do inconsciente desenvolvida pelo estudioso, conforme a autora. Para ele, a sexualidade era inerente à vida do ser humano desde o nascimento e, também, um fator determinante em sua personalidade (FARIA, 1998). Assim, Freud designa algumas regiões do corpo nas quais, conforme cada época ou fase de desenvolvimento, é canalizado o prazer, defendendo que desde a mais tenra idade, de acordo com a teoria freudiana, temos experiências em relação à sexualidade.

No Brasil, conforme Cabiceira (2008), a infância passa a ser assunto discutido por várias esferas sociais e campos do conhecimento. Nas palavras da autora: "no século XIX e início do século XX, no Brasil, a infância constitui seus significados nos discursos do Estado, escritores, moralistas, Igreja, médicos, psiquiatras e profissionais da saúde" (CABICEIRA, 2008, p. 28). O contexto social vivido era de busca pelo

crescimento econômico, para o qual a educação era de grande serventia na propagação dos valores. Além disso, os discursos dos especialistas apregoavam, conforme a autora, "[…] destaque para as oposições binárias, acerca do que seria normal-anormal, criança de família-menor abandonada, higienização-patologia, moral-imoral" (CABICEIRA, 2008, p. 28).

Dessa forma, nesse período, a educação, no Brasil, sofria influências de correntes médico-higienistas, interligando as ideias higienistas à questão moral, necessárias para o desenvolvimento do país (CABICEIRA, 2008).

Ainda segundo a autora, a partir da escola nova foram agregados conhecimentos científicos da área da Psicologia, bem como da Pedagogia, com vistas a promulgar algumas concepções acerca da infância e, assim, "[…] construíram referências para o normal, o anormal e o degenerado, estabelecendo práticas de medição, classificação, prevenção e correção […]" (CARVALHO, 1997 *apud* CABICEIRA, 2008).

Os estudos freudianos acerca da sexualidade, por sua vez, foram mais bem aceitos a partir da segunda metade do século XX, momento no qual alguns movimentos contraculturais da época eram engendrados, de acordo com Vitiello e Conceição (1993). Para eles:

> Nesta época, os questionamentos sobre o valor da repressão sexual e o reconhecimento do sexo como matéria de estudo conduziram à noção de a vida sexuada ser um direito, e não um pecado, levando a sociedade à busca do entendimento de sua própria sexualidade. Durante essa busca, foi encontrada uma infância que, embora sexualizada, estava exposta à acentuada repressão (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993, p. 49).

Assim, vários estudos e pesquisas demonstraram o reconhecimento da sexualidade na infância, caracterizando a particularidade com a qual aquela ocorre com as crianças: "na atualidade, admitimos que a sexualidade se manifesta desde o início da vida e que se desenvolve, acompanhando o desenvolvimento geral do indivíduo" (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993, p. 49).

Maia (2005b) aponta que as crianças manifestam sua sexualidade por meio de jogos e brincadeiras, verbalizando, ou não, suas novas informações, ocorridas seja no ambiente familiar, seja na escola:

> Isso acontece com os jogos sexuais infantis, a masturbação, a curiosidade em observar os outros, as conversas sexuais em grupos, o emprego de palavras supostamente obscenas, os bilhetes e desenhos sexuais, a fase dos encontros clandestinos e o exibicionismo, são situações em que há aprendizagem, experimentação e o prazer da descoberta (MAIA, 2005b, p. 94).

Nesse sentido, é possível concluir que os estudos feitos na área da sexualidade, desde o século XIX, modificaram as concepções acerca da sexualidade infantil, sendo reconhecida de forma positiva, o que era impensável em tempos anteriores. Ao mesmo tempo, a noção de infância foi igualmente sendo transformada, sendo que, na atualidade, reconhece-se que ao se conceituar a infância, segundo Kramer (2006), devem ser considerados alguns fatores específicos de cada criança, os quais se desenvolvem a partir do contexto no qual essa está inserida, além de "sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) […]" (KRAMER, 2006, p. 15). Nesse sentido, não há como universalizar a infância e ignorar a

realidade de cada criança como se existisse um modelo natural, o qual é, em realidade, o modelo burguês.

Entretanto, embora a noção de infância, bem como a de sexualidade infantil, terem se transformado, conforme exposto, a questão agora é se essas modificações se fazem presentes na vida do/a homem/mulher comum, no cotidiano das instituições, nas concepções daqueles/as que educam. Será que avançamos em termos de liberdade?

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FALA DE PROFESSORES/AS: UM ESTUDO ENVOLVENDO EDUCADORES/AS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE MARÍLIA - SP

Considerando o objetivo geral da presente pesquisa, qual seja, identificar como a questão da sexualidade é abordada no espaço escolar pelos/as professores/as, especificamente com relação à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no caso do município de Marília – SP, este item apresenta a análise sobre recortes da realidade explanados pelas falas de alguns/mas professores/as da rede municipal de ensino de Marília. É importante salientar que compreende-se que essas falas não são a exata representação da realidade, a qual é de grande complexidade para ser retratada apenas por meio de entrevistas. Porém, essas pessoas poderiam oferecer subsídios para a compreensão dos aspectos que se encontram para além das políticas curriculares e dos discursos, visto que vivenciam, diariamente, a realidade da escola, com todas as suas dificuldades e necessidades.

3.1 Um olhar sobre os sujeitos entrevistados

As entrevistas foram realizadas com dezoito profissionais da educação, em sua grande maioria (dezessete) mulheres, com idade entre

vinte e seis e quarenta e oito anos, que lidam, diretamente, com a mesma etapa de ensino.

Os/As entrevistados/as atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo a educação do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Exceto os/as profissionais de áreas específicas, como Educação Física (um educador físico) e Língua Estrangeira (uma professora de língua inglesa), os/as demais são responsáveis pelo trabalho desenvolvido nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

Em relação à formação, poucos/as (três) informaram possuírem Pós-Graduação. Pedagogia, Letras, Ciências Sociais e Educação Física são os cursos que foram citados referentes à Graduação dos sujeitos. Considerável parte dos/as professores/as de sala cursaram, também, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Quanto ao tempo de atuação, houve variação entre quatro a vinte e dois anos, sendo que a maioria (treze), até a realização da pesquisa, atuava há mais de doze anos enquanto educador/a, tendo nesses anos em que atuaram turmas e ano/séries diferentes.

Esses/as educadores/as, no momento em que as entrevistas foram realizadas, pertenciam a uma única escola, cuja escolha para a realização da pesquisa justificou-se a partir dos altos índices em avaliações externas nos últimos anos apresentados por essa instituição.

Ademais, quanto à religião, a maioria dos sujeitos (dez) se declarou católico/a.

3.2 Considerações sobre a entrevista e sua transcrição

É importante ilustrar que algumas condições adversas foram encontradas no percurso da pesquisa no momento em que seriam realizadas as entrevistas. Ocorre a coleta de dados foi realizada em 2015, num ano considerado atípico na rede municipal de ensino de Marília, visto que, como há muitos anos não acontecia, vários professores/as e educadores/as aderiram a uma greve dos/as funcionários/as públicos municipais por motivos que aqui não se cabe relatar.

Dessa forma, encontrou-se um contexto um pouco complicado entre esses/as profissionais que estavam saindo de um momento de luta da classe, infelizmente com muitas frustrações. Compreende-se que foi difícil conseguir falar sobre o tema dessa pesquisa num momento em que o sentimento de revolta era perceptível. São variáveis importantes de serem consideradas, as quais podem influenciar na disponibilidade para a reflexão sobre algumas questões. Nesse sentido, reconhece-se o esforço e a grande colaboração que esses sujeitos deram para este estudo, enriquecendo nossas reflexões.

As entrevistas foram registradas por meio de gravador de áudio. Os trechos apresentados foram transcritos e posteriormente editados conforme recomendação de Duarte (2004), para quem as entrevistas devem ser editadas, aqui, no sentido de corrigir alguns equívocos gramaticais. Manzini (2008) salienta que alguns/mas dos/as entrevistados/as podem acessar o trabalho contendo suas falas transcritas, o que já causou grande desconforto aos/às participantes da pesquisa ao se depararem com a transcrição fiel da linguagem coloquial. Considerando que tem-se a intenção de divulgar o resultado deste estudo para o grupo de educadores/as que dele participaram, será seguida essa mesma postura

explicada pelos autores. No entanto, alguns códigos e normas foram estabelecidos e utilizados para a transcrição:

Situação	**Convenção**
Truncamentos bruscos	/
Qualquer pausa	…
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Comentários da autora	(( ))
Simultaneidade de vozes	[
Discurso direto	“ ”
Entonação enfática	Letras maiúsculas
Foram mantidas algumas expressões, como “eh”, “ah”. As variações decorrentes do uso da linguagem coloquial foram editadas, sem alteração do sentido dos discursos.	

A fim de assegurar a identidade dos/as entrevistados/as, seguindo as normas éticas da pesquisa, cada entrevistado/a foi referenciado/a por meio da letra P, seguida de um número. Já a entrevistadora está representada pela letra E, nas transcrições.

As entrevistas semiestruturadas partiram de um roteiro de entrevista (APÊNDICE A) formulado a partir de eixos temáticos já preestabelecidos, os quais ajudariam na definição das categorias de análise, conforme a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002). A partir desta, foram elencadas as categorias temáticas a seguir:

- Relatos de experiências com a sexualidade na escola: manifestações e práticas;
- Currículo destinado à educação sexual: conteúdos e perspectivas;
- Conceitos: sexualidade e educação sexual;
- Necessidade de educação sexual na escola;
- Entraves da educação sexual na escola;
- Relatos de memórias sobre a educação sexual dos/as educadores/as;
- Medidas importantes para o trabalho com a sexualidade na escola, segundo os/as entrevistados/as.

A transcrição das entrevistas, na íntegra e de forma original, por convenções práticas, não consta como apêndice desta pesquisa, embora tenha sido armazenada pela autora. Aqui estão apresentadas, portanto, partes da transcrição as quais ilustram os temas elencados nas categorias a seguir.

3.3 Relatos de experiência com a sexualidade na escola: manifestações e práticas

Para esta categoria, as seguintes questões foram formuladas a fim de explanar a forma como as manifestações da sexualidade ocorrem na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as práticas dos/as professores/as ao lidarem com essas situações no contexto escolar:

- Você observa, ou já observou algum tipo de manifestação da sexualidade no cotidiano de sua prática em relação às crianças? Dê exemplos.
- Como você lida ou lidaria com as possíveis manifestações da sexualidade no ambiente escolar ou curiosidades referentes ao tema?

- Se você se deparasse com a situação de um/a aluno/a estar se masturbando em sala de aula, o que você faria?
- Caso uma criança lhe perguntasse sobre sexo, o que você faria?

Os/as professores/as entrevistados/as possuíam experiência em mais de uma turma, ou seja, já haviam trabalhado com anos/séries diferentes. Assim, relataram experiências diversificadas, com algumas semelhanças na forma como lidaram com as situações.

Conforme Maia e Spaziani (2010, p. 69): "há muitas manifestações sexuais entre as crianças. As mais comuns, tanto no ambiente escolar como familiar, são as curiosidades e questionamentos, a masturbação infantil e os jogos sexuais". Quando questionados/as sobre a observação de manifestações da sexualidade ou curiosidade em relação ao tema, advindas das crianças, foram relatadas experiências vividas por crianças com diferentes idades, embora alguns/mas professores/as de turmas com crianças mais novas tenham relatado que não vivenciaram situações de manifestação da sexualidade. Dentre as expressões da sexualidade relatadas, o toque ou a masturbação ocorrida no espaço escolar apareceu em alguns momentos nas falas dos/as entrevistados/as.

> P3: Já, inclusive teve uma minha… Uma aluninha minha, que ela estava… Sabe? Colocando toda/ toda hora a mão, se masturbando, tentando se masturbar, já de pequenininha do/ no segundo ano.

Nesse caso, a criança referida era mais jovem, estava no segundo ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, percebe-se que a manifestação da sexualidade na escola não está restrita a uma faixa etária de desenvolvimento da criança. A manipulação do corpo em busca de prazer

ocorre em diferentes momentos da vida, como é possível constatar nas demais falas:

> P6: O ano passado eu tive isso no quarto ano. Então eu… Re/ retirei a criança da sala, perguntei primeiramente se tinha alguma coisa acontecendo. Porque a criança, ela… Ela coçava a genital dela, na ponteira da carteira. Ela ficava de pé, e aí ela acabava coçando ali. Fazendo a esfregação da genital ali na ponta da carteira.

> P12: Ah, já vi criança, menina, principalmente menina se masturbando.
>
> E: Na sala de aula.
>
> P12: Na sala de aula. E… Assim, foi meu primeiro ano que eu estava trabalhando, a menininha se masturbava todo dia.

> P16: Já.
>
> E: Por exemplo.
>
> P16: Ah, mas assim no caso de meninas. Na carteira.
>
> E: Sim.
>
> P16: Passando assim na carteira, mas esse ano, mesmo.
>
> E: Esse ano?
>
> P16: É.
>
> E: Sim. [Com o quinto ano você já observou?
>
> P16: [Com o quinto ano, já. Com os menores, eu nunca observei, não. Esse é o terceiro ano que eu dou aula para o quinto ano e nos outros anos eu nunca observei nada, mas me chama mais atenção esse caso.

P17. Já.

E: Por exemplo.

P17: Principalmente que eu me recordo mais… É de uma menina que… Ela… Manipulava, se manipulava o tempo todo.

E: Ah, ela se masturbava?
P17: Sim, o tempo todo.

Furlani (2011) defende dois aspectos que justificariam a abordagem da sexualidade com crianças:

> A primeira justificativa é o reconhecimento do **autoerotismo (masturbação)** como um ato positivo, que deve ser educável; e a segunda justificativa é o temor do **abuso sexual infantil** – o que acentua o investimento, no aprendizado da criança, pela autonomia sobre seu corpo (FURLANI, 2011, p. 92, grifo da autora).

Acerca da masturbação infantil, Furlani (2011) destaca que é importante que o/a professor/a se disponha a conversar com a criança sobre as atitudes impróprias relacionadas a esse assunto, ensinando-lhe que há situações e locais adequados para que possa praticar o ato da masturbação, geralmente onde possa ter privacidade. Embora essa atitude possa parecer o que a própria autora critica baseando-se no referencial de Foucault, ou seja, na normatização da sexualidade, acredita-se que essas práticas são desejáveis à medida que são comparadas às atitudes comuns no cotidiano escolar, que nega ou mesmo reprime a sexualidade infantil, sendo que as primeiras são superiores ao dia a dia na escola pelo fato de reconhecerem o autoerotismo como algo positivo e presente já na infância.

A questão da violência sexual infantil também merece destaque quando pensada a necessidade de abordar a prática da masturbação infantil na escola, visto que a criança precisa ter conhecimento sobre seu próprio

corpo e precisa saber impor limites ao outro a fim de evitar práticas de abuso.

Além da masturbação, a curiosidade em relação à temática também foi uma expressão da sexualidade infantil, citada pelos/as professores/as:

> P15: Eles têm, eh… Assim, curiosidade eles têm.
>
> E: [Sim.
> P15: [Principalmente assim tem… Tem crianças que têm/ não têm a liberdade talvez de… Conversar com… O pai, assim, ou com a mãe. Têm vergonha, então algumas coisas tem hora que eles perguntam. Ou tem coisas que eles fazem e tem hora que você vê que é na/ na inocência. Como tem hora que não […].

Quando questionados/as sobre suas práticas em caso de terem presenciado a manifestação da sexualidade em seu cotidiano, obtiveram-se respostas similares entre os/as entrevistados/as nas quais foi assinalado que o diálogo seria o meio mais utilizado para abordar a sexualidade com as crianças:

> P1: Conversando com a criança. Questionando onde ela viu isso, onde ela aprendeu e assim… Eh, sanando o que ela tá perguntando, mas jamais estimulando ou indo além.

> P6: Então… Eu procuro abordar de modo, assim, que não… Que não fiquem tantas dúvidas, mas dentro de um contexto que seja apropriado pra idade. A gente procura adaptar… Certas falas. Explicar de modo mais… Simples, mas também, porém, que não desperte essa curiosidade de eles irem lá e tentar saber do jeito deles. Então, assim, sempre de/ claro. Tirando a dúvida, mas de um modo apropriado com

> palavras corretas, com exemplos que às vezes… Não sejam tão assim… Eh… Impróprios. Então, acho que é mais isso.

Assim, os/as professores/as foram ao encontro das ideias proferidas por Furlani (2011) ao dialogarem com as crianças sobre suas manifestações acerca da sexualidade, ao invés de reprimirem-nas. Por outro lado, o pensamento observado pelas falas é o de que abordar a sexualidade com a criança é dizer apenas o que ela pergunta, e não aprofundar a discussão sobre os assuntos, pois isso seria desrespeitar a condição na qual o/a aluno/a se encontra conforme sua idade.

Para Furlani (2011), esse pensamento é encontrado em abordagens biológico-higienistas, nas quais se acredita que a sexualidade não faz parte da infância, e que abordá-la, com crianças, significa estimulá-las.

Não há repressão no sentido de negar a sexualidade, porém há um limite para a abordagem do tema, feito de forma a considerar a existência de conceitos apropriados ou inapropriados para cada idade. Dessa forma, assuntos como a homossexualidade, por exemplo, que são considerados de maior complexidade pelo fato de gerarem polêmica no âmbito social, não teriam a discussão pertinente e merecida no âmbito escolar:

> P11: Já aconteceu episódio de eu estar trabalhando no quinto ano, sobre sistema reprodutor, por exemplo, e… Aí, eu falar que o órgão genital masculino foi feito pra encaixar no feminino. E com/ eh… Acontece a concepção e tudo mais. E aí o menino perguntou "Professora, mas como… Então por que dois homens casam? O que que eles fazem?" Aí, eu falei assim "Olha, na verdade…". Eu o chamei também, depois em outro momento, falei assim "Depois eu respondo sua pergunta." Mas eu falei assim pra ele que… O que era assim, eh… Do sistema, que nós estávamos falando naquele momento, era sobre o feminino e o masculino. E que depois eu conversava com ele em

> particular. […]. Eu falei "meu Deus, e agora?". Como que eu vou falar, o que eles fazem? Aí, eu falei assim pra ele "M…" Ele chamava M. Eu me lembro disso como se fosse hoje. Eu falei "M, olha, eh… Tudo que é natural, que… Deus, assim, fez e é cert… Natural do sistema, a "prô" [8] sabe. A "prô" não sabe, porque a "prô" nunca viveu com um… Com dois homens." Na verdade, eu omiti. Eu não quis dizer, porque eu fiquei com medo.

Conforme essa última fala, pode-se perceber que ao mesmo tempo em que há a ideia de que o correto é responder somente o que a criança pergunta, quando aquilo que ela questiona é um assunto de maior complexidade, no sentido de não fazer parte do que provavelmente o/a entrevistado/a concebia como tradicional, como no caso relatado, o/a educador/a prefere omitir algumas informações. Ao mesmo tempo, transmite o conceito de que a homossexualidade não é natural e que, em contrapartida, a relação heterossexual o é.

Percebe-se, nessas falas, a dificuldade que o/a professor/a tem para lidar com temas relacionados às questões de gênero e corpo, confirmando o que Leão e Ribeiro (2011) assinalam ao analisarem as práticas referentes à sexualidade ocorridas na escola. Para esses/as autores/as, essa dificuldade se deve ao receio de instigar uma prática. Assim, esse tipo de atitude poderia influir na compreensão da criança sobre sua sexualidade de forma negativa e suja, conforme Maia e Spaziani (2010).

Além disso, alguns valores religiosos são também ensinados para a criança ao apresentar o conceito de que a sexualidade natural seria aquela decorrente da relação entre o homem e a mulher, e que somente essa seria parte de "Deus", segundo os ideários cristãos. Parece que a religiosidade não somente influencia indiretamente no processo de ensino e

[8] *Pro* é a forma carinhosa como o/a professor/a é chamado/a pelos/as alunos/as.

aprendizagem, como diretamente, nesse caso, ignorando a laicidade do ensino garantida constitucionalmente ao considerar o privilégio de crença ou religião no espaço público (BRASIL, 1988).

Por fim, o/a entrevistado/a justifica sua omissão e o não aprofundamento dos assuntos envolvidos no questionamento da criança pelo medo, o que demonstra sua insegurança ao abordar temas como esse.

Segundo Mariuzzo (2007), um projeto denominado de *No outsiders*, desenvolvido a partir de 2006 na Inglaterra, trabalhava a questão da diversidade sexual com crianças na escola a partir da literatura infantil, na qual mostravam-se diferentes modelos de relações afetivas, demonstrando que há possibilidade da inclusão de temas como esse no contexto escolar. Conforme a autora, a infância é um momento propício para abordar a diversidade, pois as crianças convivem melhor com a diferença, e falar sobre a temática, na escola, ajuda a evitar possíveis situações de discriminação ou *bullying*, violência ocorrida no contexto escolar.

Dessa forma, ao/à professor/a cabe discutir o tema sem receios e boa argumentação para sensibilizar os/as alunos/as sobre a importância do respeito à diversidade (SILVA, 2013).

Em outras falas, é possível observar, mais uma vez, além da ideia de que na escola deve-se abordar somente o que os/as alunos/as querem e podem saber, também entra a questão da idade apropriada para aprender temas relacionados à sexualidade. Dessa forma, alguns/mas professores/as chegam a não trabalhar o tema com crianças mais novas:

> P12: Então, depende da faixa etária. Porque no terceiro ano, que é o ano que eu mais trabalho, eu não abordo esse tema. Eu falo assim, que

> sexo é o… Porque a… A maioria das crianças que perguntam, elas já têm o lado pejorativo do sexo. Eu falo que sexo é uma… É o sexo masculino e feminino! Eu não falo do ATO sexual. Porque, na maioria das vezes, ah, que eles falam de sexo, eu explico isso. Porque eles… A gente tem que responder até onde eles conseguem entender. Então, tem criança que eu explico isso, ela já se dá por satisfeita.

Confunde-se a questão dos gêneros com o sexo. Embora ambos façam parte da sexualidade, são conceitos diferentes. Sexo diz respeito especialmente ao ato sexual em si e às especificidades biológicas sem se desconsiderar, ainda, todas as demais questões que podem estar envolvidas nesse ato, como, por exemplo, a afetividade. O conceito de gênero, por sua vez, conforme (PAZ, 2013) inclui a construção sobre a identidade masculina e feminina.

Ainda segundo o/a entrevistado/a, o ato sexual é compreendido como um conceito complicado para ser entendido por crianças mais novas e, portanto, opta-se pela omissão, supondo que a criança já tenha uma concepção formada sobre a sexualidade.

Conforme as falas, outra prática comum, principalmente entre professores/as que atuam no quinto ano, é a confecção de uma caixinha na qual as crianças podem colocar suas dúvidas sobre a sexualidade. A caixinha é um recurso utilizado para esclarecer as dúvidas das crianças sem expô-las para as demais:

> P1: Por exemplo, já trabalhei num quinto ano e as crianças queriam saber! Eles vinham me perguntar. Então, assim, eu fiz uma caixinha, eles escreviam as dúvidas deles, colocavam na caixinha deles/ colocavam na caixinha e a gente ia lendo as principais dúvidas e esclarecendo.

> P11: Para não ficar expondo-os, assim, e assim, às vezes eles ficam com vergonha de perguntar, eu fa/ eu sempre coloco, quando eu estou no quinto ano, que é onde a gente aborda mais, uma caixinha no fundo da sala. Eles depositam as perguntas lá, as questões.

Em suma, é possível perceber que a maioria dos/as professores/as entrevistados tentam abordar a sexualidade, com a criança, por meio da conversa, respondendo a seus questionamentos de forma limitada e sem adentrar em temas que podem gerar discussões pelo fato de ainda serem polêmicos no contexto social. Seguem a ideia de que existe uma determinada faixa etária em que é pertinente tratar de alguns assuntos relacionados à sexualidade e que, portanto, a forma como abordá-la na escola depende da idade das crianças, a qual é o fator que demonstrará se essas têm ou não capacidade de compreensão sobre as questões sexuais.

Além disso, mesmo que existam momentos propícios para abordar o tema com as crianças, muitas vezes eles não são aproveitados. Um exemplo disso se deu numa situação específica ocorrida no ano em que os/as professores/as foram entrevistados. A vacinação contra o vírus do papiloma humano (HPV) iria ocorrer nas escolas da rede municipal de Marília com meninas a partir de nove anos de idade. Segundo relatos dos/as professores/as, os/as responsáveis deveriam assinar a autorização para que sua filha pudesse receber a vacina na escola em data determinada. Assim, antes da data da vacinação, a gestão da escola promoveu uma reunião com esses/as responsáveis a fim de oferecer esclarecimentos acerca do processo, com a ajuda de profissionais da saúde. Ocorre que o assunto não foi para a sala de aula, conforme relata este/a educador/a:

> P7: Pra nós, não. Só mandaram os papéis que a gente tinha que… Que passar, que levar. Mas, assim, pra nós, não. Só que é assim, não é ela explicou que era, o que era, tal… A orientação em relação a isso. Mas em relação ao/ a… A doença, o que a gente/ que a gente tinha que falar alguma coisa com as crianças, não.

Isso demonstra que mesmo em se tratando de uma turma na qual diz-se que a sexualidade é um conteúdo curricular, nem sempre esses temas são abordados.

Tendo em vista os aspectos apontados nessa categoria, observa-se que a manifestação da sexualidade não é ignorada pelos/as entrevistados/as. Não há também a ideia de que a criança que o faz deve ser reprimida ou punida, porém percebe-se que há limitações no momento de falar sobre o assunto, omitindo-se e transmitindo-se alguns equívocos, bem como alguns preconceitos acerca do tema.

Por outro lado, a limitação dos conteúdos sobre a sexualidade, na qual os temas são trabalhados pelos/as professores/as segundo a faixa etária das crianças, pode ter relação com a forma como eles/as compreendem o currículo acerca da sexualidade, conforme será apresentado a seguir.

3.4 Currículo destinado à educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: conteúdos e perspectivas

Quando foram pensadas as questões que iriam nortear a categoria acerca do currículo, o intuito era compreender como os/as educadores/as concebiam o currículo voltado às questões da sexualidade, bem como qual seria seu conhecimento sobre ele. Além disso, por meio das respostas, seria possível apontar o que é considerado pelos/as entrevistados/as como conteúdo que faz parte do tema da sexualidade.

As perguntas realizadas na entrevista, conforme o roteiro, foram:

- Quais são os conteúdos geralmente trabalhados por você, com seus alunos ou alunas, dentro do tema da sexualidade?
- A sexualidade faz parte do currículo da escola para você?
- Você conhece o currículo a respeito do tema? Qual a sua opinião a respeito desse currículo?

Segundo a análise sobre as transcrições das entrevistas, pode-se concluir que os conteúdos trabalhados pelos/as professores/as entrevistados/as limitam-se ao sistema reprodutor, bem como ao conhecimento sobre o que eles/as dizem serem as diferenças entre homens e mulheres, referindo-se aos aspectos físicos:

> P3: Ah, é muito pouco a gente fala assim, sobre/ sobre SEXO mesmo nessa idade a gente não entra muito, a gente fala as partes do corpo, que menino é diferente de menina, mas não aprofundando em relação sexual. Essas coisas assim, não. É mais a diferença do corpo, mesmo, do menino para a menina.

> P4: Sim. Assim, faz parte dentro dos temas transversais. Mas abordado muito assim na área de Ciências e na questão, assim… De quinto ano, da reprodução… Dos órgãos, do masculino e feminino, mas, assim, não… Bem superficial. Nada aprofundado.

> P10: Sim. Quando chega ao quarto… Geralmente o corpo humano. Mas aí, você fala só do corpo humano. Não aborda a sexualidade. Nem no primeiro nem no segundo ano. Só vai falar da sexualidade quando você trabalha o corpo humano no quarto, quinto ano, que aí… Que/ que apresenta lá no livro, e apare/ apresenta mesmo o órgão feminino e o órgão masculino da criança.

Conforme os/as entrevistados/as, a sexualidade até o quarto ano limita-se ao conhecimento sobre o corpo, estabelecendo-se as diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino. Os demais assuntos, relacionados à sexualidade, fariam parte do currículo destinado ao quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, percebe-se que os/as entrevistados/as limitam suas práticas em educação sexual aos conteúdos curriculares destinados a cada ano/série: "P14: Eu não trabalho nada, por enquanto. Eu geralmente não abordo esse tema, não, na… Porque nós/ o/ o nosso… Cronograma lá, não tem muito esse tema".

Conforme já foi apresentado nesta pesquisa, os PCNs (BRASIL, 1998) contemplam a abordagem sobre a sexualidade como um tema transversal. Sendo eles a materialização das políticas curriculares de forma a nortear as práticas em âmbito nacional, torna-se um equívoco compreender que não haja menção sobre a sexualidade no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para desvendar esse assunto, foi importante, primeiramente, avaliarmos o conhecimento dos/as entrevistados/as a respeito do currículo destinado à educação sexual. A partir das respostas analisadas, é possível perceber que os/as professores/as reforçam a ideia de que a sexualidade deve ser trabalhada a partir do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental.

Essa concepção tem justificativa baseada no currículo de cada ano/série, pois somente a partir do quarto ano temas relacionados à sexualidade são encontrados no currículo escolar, segundo eles/as, o que, portanto, justificaria o fato de professores/as de outras turmas não conhecerem esse currículo: "P4: Ah, eu conheço, eu já trabalhei com quinto ano, eu conheço um pouquinho, sim…". "P6: Ah, eu não… Eu

não conheço, assim, TODO o currí/ toda a abordagem". "P14: Não, porque eu nunca dei aula no quarto, quinto ano, eu não sei te falar".

Apesar disso, alguns/mas professores/as, até mesmo dos anos em que compreende-se que a sexualidade adentre o currículo, dizem não conhecer os conteúdos sobre o tema: "E: E você conhece, eh… O currículo a respeito de temas que têm a ver com a questão da sexualidade? P18: Não".

A partir dessas afirmações, é possível compreender que os/as entrevistados/as concebem o currículo como uma verdadeira **grade** de conteúdos, já que parece aprisionar as práticas dos/as professores/as, que, por sua vez, limitam seu trabalho somente ao que é apresentado nas políticas curriculares destinadas à turma que lecionam, muito embora relatem expressões da sexualidade em turmas cujo currículo municipal, segundo sua informações, não aprofundam assuntos relacionados à sexualidade. Nesse sentido, percebe-se não somente um aprisionamento, como também um distanciamento dos/as educadores/as sobre a construção do currículo.

Segundo Sacristán (2007), o currículo é formulado conforme diversos fatores externos à escola, que, de alguma forma, controlam e determinam o que e como a escola deve ensinar.

Embora sejam estudadas pelos professores/as e gestores/as, observa-se, geralmente, que as políticas curriculares contidas nos materiais advindos das Secretarias de Educação são colocadas em prática sem que se reflita sobre as teorias, as concepções pedagógicas, os intervenientes sociais, culturais, políticos e históricos, dentre outros, presentes no currículo, conforme Sacristán (2000). Ainda que não sejam explícitos, nos documentos norteadores das práticas educacionais esses são aspectos que

estão ali presentes e que refletem, de alguma forma, na concretização das funções da escola.

Além disso, à medida que se afirma não conhecer o currículo que aborda a sexualidade, pelo fato de esse não estar incluído no programa oficial destinado a alguns anos/séries, desconhece-se, também, a política curricular dos PCNs, na qual o tema é proposto como um tema transversal. Ainda que os PCNs não tenham caráter obrigatório, é justamente nessas questões que ele não é considerado.

Por outro lado, a questão da transversalidade também é um grande problema para os/as educadores/as, ao passo que esses/as não sabem transpô-la para sua prática, apresentando muitas dúvidas quanto à ideia. Os PCNs, por sua vez, não contemplam os esclarecimentos necessários para a resolução dessas questões (MACEDO, 1999).

Macedo (1999) aponta haver uma contradição entre a forma como os PCNs propõem esses temas e a forma pela qual eles são inseridos no currículo, pois, segundo a autora, se a importância dada aos temas transversais fosse real, eles seriam o centro da estruturação do currículo escolar, e não as demais disciplinas.

Assim, no trabalho com a sexualidade, na escola, – O quê? Como? Em que espaço? – dentre outras questões, permanecem como indagações não respondidas. Um dos riscos, nesse caso, é o de conceber a transversalidade como uma forma de abordagem em que os conteúdos são trabalhados de maneira optativa, dependente do interesse da criança, que pode ou não se manifestar no cotidiano escolar.

A discussão a respeito da transversalidade do currículo instiga a pensar sobre sua definição. Afinal, currículo é o conjunto de temas a serem

trabalhados no cotidiano das aulas por meio de diferentes metodologias de ensino?

Ocorre que além do ensino sistematizado sobre conteúdos pautados em programas que estabelecem o que oficialmente deve ser parte do currículo, existem outras formas de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Segundo Pérez Gómez (2007), os conteúdos extraoficiais, aprendidos por meio das relações interpessoais, ensinam atitudes, ideias e valores que muitas vezes se perpetuam para além da vida escolar do/a aluno/a, mais do que propriamente os conteúdos oficiais. Isto porque o ensino não está limitado apenas aos programas de conteúdos estabelecidos pelas instâncias superiores, mas também ao que **realmente** é ensinado, tanto por meio das práticas reais de ensino quanto por meio do **currículo oculto** (SACRISTÁN, 2007). Este que, por sua vez, se contrapõe ao que os/as professores/as afirmam estar ensinando, bem como ao que as políticas curriculares determinam que deve ser ensinado, pois se faz presente em todo o contexto escolar, desde a organização dos espaços e tempo das atividades quanto às relações ocorridas na escola.

Nesse sentido, pensar no currículo não é considerar apenas os conteúdos oficiais que devem ser abordados, mas todas as interações que ocorrem no espaço da escola, sendo que a conduta do/a educador/a em relação à sexualidade não está apenas na forma como esse/a trabalha com o tema em sala de aula, seguindo o cronograma de conteúdos, mas sim na maneira como é conduzida a questão e nas atitudes que são tomadas frente às ocorrências em todo o contexto educativo.

Além disso, segundo Sacristán (2007), deve-se considerar a relação entre os conflitos ocorridos no ambiente escolar e os conflitos sociais engendrados fora dos muros escolares. Na ignorância a esse fato é que são reproduzidas práticas escolares que reforçam esses conflitos, e isso,

conforme afirma o autor, se estende também às questões de gênero. Desse modo, se numa sociedade existem desigualdades em relação às questões de gênero, essas serão reproduzidas na escola por meio das diversas formas de interação ocorridas no contexto escolar.

Ainda que sejam formuladas políticas curriculares que atendam às concepções emancipadoras de educação sexual, o processo pelo qual essas são concebidas, na escola, não acontece no mesmo ritmo, considerando-se todos os fatores que intervêm na educação escolar. Existe, pois, uma distinção entre o que os documentos e políticas dizem sobre aquilo que deve ser ensinado e como fazê-lo, entre o que os/as educadores/as dizem fazer e o que realmente ocorre no processo de ensino e aprendizagem (SACRISTÁN, 2007).

Assim, enquanto de fato não for analisado o contexto real em que se insere a escola, pensando no currículo oficial frente a todos os fatores sociais que intervêm no contexto educativo, não será possível pensar numa forma de criticar ou mesmo superar as imposições associadas ao currículo, o que implica pensar no espaço, na organização, nas relações, entre outros aspectos (SACRISTÁN, 2007).

Em suma, conceber o currículo como grade de conteúdos, e não como práxis, é impossibilitar seu caráter dinâmico, é determinar que qualquer modificação não possa ser feita pelo/a professor/a, ainda que esse/a perceba tal necessidade. Nesse sentido, compreender que a sexualidade, em seu sentido amplo, possa fazer parte dos conteúdos a serem abordados na escola seria um desafio, também, para a concepção de currículo.

Assim, quando questionados/as sobre se a sexualidade faz parte do currículo, houve divergências nas opiniões: alguns/mas concordaram,

outros não. Entretanto, daqueles/as que afirmaram a existência da sexualidade no currículo, parte deles/as indicou considerações a respeito de como ocorre essa inserção no currículo escolar, limitando-a, sem maiores aprofundamentos, à abordagem do sistema reprodutor e às infecções sexualmente transmissíveis, conteúdos segundo eles/as presentes nos anos finais:

> P3: Eles… Entra naquele… Parte de ética, não é? É muito pouco, assim. A gente não tem necessariamente que abordar, não tem… Eh… Que nem Ciências, entra na parte de Ciências, um dos conteúdos de Ciências, mas é muito pouco também… Eh… Eh, não aprofunda em nada.

> P4: Sim. Assim, faz parte dentro dos temas transversais, não é? Mas abordado muito assim na área de Ciências, e na questão, assim… De quinto ano, da reprodução. Dos órgãos, do masculino e feminino, mas, assim, não… Bem superficial, nada aprofundado.

> P7: ((Onomatopeia de negação)). Só isso que te falei, a gente estuda o corpo humano.

> P10: Olha, eu acredito que não, necessariamente. Você falar que fazer parte mesmo, eu acredito que/ que não há necessidade. Nesse/ nesse sentido mesmo de fazer parte do/ do… Quando você fala do currículo…

> P11: Sexualidade, sim. Bem direcionada, apenas a p/ o sistema reprodutor, tem as Doenças Sexualmente Transmissíveis, tem também… O cuidado com o corpo. Então, assim, a gente fala pra eles,

> a higiene, tudo certinho, começa a passar/ passar o cremezinho, essas coisinhas. Porque o/ o hormônio começa a aparecer, começa a aparecer o cheirinho…
>
> P14: Faz. Faz, só que é lá no quarto, quinto ano, que eles abordam.

Dessa forma, percebe-se que a concepção de currículo, no caso, não vai além de conteúdos formais e definições a serem ensinadas, excluindo o currículo oculto, o qual "[…] envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar" (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 84). Nesse sentido, retomando os conceitos discutidos anteriormente, é preciso considerar como sendo parte do currículo voltado à educação sexual as ações ensinadas e tomadas seja numa atividade de escrita ou numa brincadeira; a forma como são organizados os espaços, as regras, segundo a questão de gênero; dentre outros aspectos que, implicitamente, transmitem ideias e concepções sobre determinado tema.

Além disso, percebe-se que as práticas acabam não rompendo com ideais higienistas, como demonstra a preocupação com a questão das doenças. Parece que a discussão sobre temas socialmente polêmicos não adentra os muros da escola e, nesse sentido, a educação escolar perpetua a ideia de que contemplar a sexualidade no currículo significa elencar conteúdos relacionados à reprodução humana e às infecções sexualmente transmissíveis.

Sobre isso, Silva (2013, p. 20, grifo da autora) afirma:

> A sexualidade é uma reflexão que ainda é uma espécie de **tabu** e que remete muito mais o lado **reprodutivo** do **papel da procriação**, dos métodos anticoncepcionais, do combate à natalidade, do que

> propriamente ao exercício de autoconhecimento, do respeito ao outro e da **significação** do que vem a ser **sexo**, **sexualidade**, **prazer**, **HIV**, **hétero ou homo**, **orientação sexual** (conforme reza o PCN), assim como uma infinidade de conceitos que fazem parte do cenário do que conhecemos por **Sexualidade**, de maneira ampla.

A inclusão de conteúdos como a reprodução humana, a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, dentre outros assuntos geralmente trabalhados pela escola, não significa a inclusão da sexualidade no currículo escolar. Existem inúmeros temas que podem ser abordados e que carecem de abordagem dentro desse campo de conhecimento; entretanto, não se deve esquecer a dimensão do respeito à diversidade, e, portanto, da superação de mitos e tabus que instigam o preconceito, bem como de práticas contra a vida e às formas legítimas de deleitá-la.

3.5 Conceitos: sexualidade e educação sexual

Antes de serem discutidos os aspectos acerca desta categoria, é importante retomar que este estudo parte de alguns pressupostos acerca dos conceitos de sexualidade e educação sexual. Aqui, o sentido da sexualidade não se limita ao sexo, à reprodução ou à diferenciação entre características masculinas e femininas.

> […] é possível compreender a sexualidade por uma perspectiva mais abrangente, a qual possui uma conotação que envolve dimensões além dos limites biológicos, incluindo o relacionamento, o erotismo, a fantasia, o prazer e também as questões ligadas à cultura, à religião, à simbolização, aos interditos e à própria construção do ser humano, e não apenas à genitalidade (SANTOS; BRUNS, 2000, p. 13).

Assim, acredita-se que a sexualidade envolve questões relacionadas ao prazer, à busca pelo prazer, às relações afetivas, à orientação sexual, às questões de gênero, dentre outras, para além da dimensão da reprodução sexual e do sexo. Há que se considerar, também, que a sexualidade é construída por meio de nossas relações com as pessoas, de nossas vivências, cultura, educação e pela forma particular com que cada ser interpreta o mundo, bem como as informações relacionadas à sexualidade com as quais tem contato no decorrer de sua vida.

Nesse sentido, a educação sexual, por sua vez, abarca as ações que, direta ou indiretamente, de forma intencional ou não, implicam na maneira como o sujeito concebe sua sexualidade (WEREBE, 1998).

É certo que as concepções dos/as professores/as acerca da sexualidade, bem como da educação sexual, orientam suas práticas e até mesmo a seleção dos conteúdos relacionados ao tema no momento em que são questionados/as sobre isso. Essas concepções estão o tempo todo implícitas nas falas dos/as entrevistados, porém analisá-las nesses termos exigiria outra abordagem e técnica de análise, pois a interpretação sobre concepções torna-se complexa, considerando-se a subjetividade tanto dos sujeitos quanto da pesquisadora.

Dessa forma, para a identificação sobre as concepções, optou-se pela elaboração de algumas questões que abordam especificamente a compreensão dos/as entrevistados/as sobre a sexualidade e a educação sexual.

Assim, foram feitos os seguintes questionamentos para os/as entrevistados/as:

- Para você, o que seria sexualidade?
- O que você entende por educação sexual?

- Há sexualidade na infância?

Em relação à compreensão sobre a sexualidade, de maneira geral ela não é entendida pelo grupo como um conceito limitado ao ato sexual ou ao órgão sexual, com algumas exceções:

> P12: Ah, sexualidade é o que você é, sua opção sexual. Seu órgão sexual…
>
> E: Ahã.
> P12: Eu acho que pra mim é bem definido isso. Então eu não tenho esse tipo de problema. Com a sexualidade.

Dentre os fatores citados pelos/as professores/as para essa questão, estiveram o conhecimento sobre o corpo, a busca pelo prazer e as características específicas de cada gênero. Este último, porém, em muitas falas apresentado não em relação às questões de gênero, mas em relação à diferença entre masculino e feminino:

> P9: Quando eu falo sexualidade, eu acho que a gente não está falando só sobre sexo enquanto ato. Eu acho que a gente fala das características que diferem o homem da mulher. Eh… As relações que o sexo, eh… Ele estabelece com o grupo da sociedade, porque ele é visto como… Um meio para reprodução, principalmente com a doutrina da Igreja Católica. É uma procriação, é uma extensão da… Da família. Mas eu acho que não seria só o sexo, mesmo, seria, assim, o que difere o homem de uma mulher, as características que tem no sexo masculino, que tem no sexo feminino… Não só… Não sei se você me entendeu, eu não quero falar que sexualidade é sexo.

> P11: Sexualidade. Pra mim, o que é sexualidade, ah… É tudo o que envolve essa área aí do… Do prazer. Do… Da reprodução, isso é

> sexualidade, do… O que mais que é sexualidade… As diferenças… De um/ do gênero feminino com o masculino… O que mais… O comportamento… O comportamento das pessoas em relação a isso… Eu penso que é isso!

Quando questionados/as sobre sua compreensão acerca da educação sexual, os/as professores/as puderam falar sobre os aspectos considerados importantes dentro do tema da educação sexual na escola. As respostas apresentaram vários aspectos diferentes. Cuidado com o corpo, transmissão de informações sobre o masculino e feminino e comportamentos foram alguns dentre os temas citados.

Entretanto, ainda aparece a ideia de que a educação sexual é um meio pelo qual é ensinada a prevenção de doenças e de gravidez.

> P1: Educação sexual? ((tosse)) Eu entendo assim, como as doenças. Que as crianças podem adquirir, as noções de higiene, que nós devemos ter. Após o uso dos sanitários, os cuidados… Que as doenças podem transmitir pra gente… Então, assim… Pegar do currículo e transferir para as crianças de uma forma natural, de acordo com a necessidade e a idade de cada uma.

> P3: Uma orientação… Mais específica PARA criança, naquilo que ela necessita no momento. Não assim, eh… Não explicar com DETALHES o que pode acontecer nem nada, mas é/ é explicar aquilo que é necessário, ca/ as doenças causadas através da/ da sexualidade, do sexo. E… Prevenção de/ de/ de gravidez e tudo.

A educação sexual, segundo os/as professores/as, segue as concepções higienistas, difundindo a ideia atual de sexo bem educado, conceito que, conforme César (2009), relaciona-se com o sexo saudável e

seguro, desconsiderando-se as demais dimensões da sexualidade ou o que Furlani (2011) denominou de biológico-higienista sobre a educação sexual, normatizando a vivência da sexualidade em busca da promoção da saúde.

> P6: Eu acho que seria orientação, primeiramente… Educação sexual. Educação já fala, não é? O ensino do que, é… Do que é importante uma criança, um adolescente saber sobre o tema sexo. De como se prevenir de uma gravidez, de como… Eh… Viver o sexo de uma maneira sadia, claro, dentro da sua… Eh… Do seu momento adequado. Nada antes do que… Do que eu acho que é o… O tempo certo. Então, assim, a partir do momento que você sabe do/ das consequências… Do ato sexual, ou de/ das consequências de prazeres, eh… Além daquela idade que a criança tem. De saber viver, eh… Vivenciar o certo e o errado, saber diagnosticar, ter uma visão do que é o certo, do que é o errado nas suas práticas. Sexuais… Eh… Eu acho que seria isso educação sexual, assim, na minha concepção. Preparar o adolescente, o jovem, pra ter uma vivência sexual adequada. Independente do seu parceiro. Do gênero do seu parceiro, mas sempre assim, eh… Visando saúde. Porque sexo é saúde, quando ele é praticado corretamente, tomando todos os/ as devidas precauções, vivendo de um modo correto, ele é saúde. Então, assim, eu acho que é isso, é uma orientação de vivência, mas sempre buscando aspectos positivos. E preparando a pessoa também, para o que tem de/ de negativo… Na vivência sexual de modo errado. As doenças, as doenças sexualmente transmissíveis, eh… Uma gravidez indesejada…

> P16: Ah, eu acredito que essa educação sexual teria que abordar, eh… Porque educação sexual não é só o sexo. Assim. Coisas prazerosas, mas feitas assim, eu acho que com… Com responsabilidade, eu acho que teria que entrar mais nessa parte mesmo, do uso do preservativo. Mesmo no cuidado com o corpo, as meninas… E tam/ bom, e também

> a questão de/ de aceitar. Eu acho que a homossexualidade. Tem tudo isso. Mas aí eu acho mais complicado ainda.

Segundo César (2009), a educação sexual exige que os/as professores/as se disponham a desconstruir conceitos já estabelecidos a favor da liberdade, pois "[…] tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais" (CÉSAR, 2009, p. 49). Nesse sentido, a educação sexual não teria relação com ensinar a forma correta ou adequada de vivenciar a sexualidade sadia, normatizando as condutas, mas de fomentar ideias. Além disso,

> […] uma educação sexual adequada deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve. Deveria também ajudar as pessoas a terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolver uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreender melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomar decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 79).

Por outro lado, são observadas, também, concepções mais amplas em algumas das falas dos/as entrevistados/as, que consideram diversos temas a serem relacionados à educação sexual:

> P17: Eu acho que é bem abrangente, né? Passa desde o gênero feminino, masculino, ao… Todo esse leque que foi aberto, que hoje a gente tem conhecimento, mas que por muito tempo ficou escondido,

> né? E eles têm contato… […] Eu acho que também falar sobre a… O gênero na sociedade, a definição de gênero também é importante, né? A reprodução, as doenças… Sexualmente transmissíveis…

A sexualidade na infância é reconhecida por todos/as os/as entrevistados/as sem exceção. Ao explicarem sua opinião sobre a questão, o conhecimento sobre o corpo, a masturbação infantil, as curiosidades, as modificações hormonais da pré-adolescência, as reproduções de comportamentos advindas das questões de gênero, as relações afetivas são alguns dos aspectos assinalados que argumentam a favor da existência da sexualidade na infância:

> P2: Sim… Sim, porque é… A gente vê/ eu falo pelos meus filhos, que eu tenho uma de quatro e agora um de um ano, então, é… Eles têm curiosidade de saber o que que é aquilo, é… Como que funciona…

> P7: Eh, eh. Então, isso que eu… Ah, sim, tem, eu acho que… No próprio relacionamento deles… Assim, eh… Isso de que menina só pode ser amiga de menina… Menino só pode ficar com menino…

> P1: Pra mim, eu acho que sim. Porque… A criança… Ela tem… Tipo assim… Modelos na sociedade… Homem, mulher… Eh… A descoberta do corpo. ((tosse)) Que a criança tem… A fase oral… Então assim, eu acho que existe sim, mas eu não saberia explicar, de uma forma, assim, científica, de uma forma… Elaborada. Assim, a minha concepção pessoal.

> P17: Eu acho que os menores… Até os seis anos eu acho que eles são mais… É uma descoberta muito grande. Eu vejo pelo meu filho, como ele descobre a cada dia uma função diferente pro/ pra ele. Essa questão

> dessa descoberta, dessa manipulação, isso é muito forte. Mas eu percebo que com as crianças depois dos sete anos, isso dá uma acalmadinha. E depois os maiores, já… Os hormônios aflorando, as meninas menstruando, aí começa a gritar mesmo.

O reconhecimento sobre a sexualidade na infância, dessa forma, aparece nos relatos. Entretanto, é preciso saber se esses/as professores/as que reconhecem essa questão percebem a necessidade que há em se abordá-la na escola.

3.6 Necessidade de educação sexual na escola

A sexualidade, assim como qualquer campo de conhecimento, não deve ser excluída da escola. Mesmo porque na escola não se é preparado para a vida, vive-se, sente-se, expressa-se e também se tem sexualidade. E, nesse sentido, o conhecimento sobre a sexualidade é ensinado ainda que de forma involuntária: "na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras" (LOURO, 2000, p. 18).

As diversas expressões e curiosidades sobre a sexualidade, bem como sobre as questões de gênero, têm demonstrado que o tema deve ser abordado pela escola. Esta é que deve lidar com os assuntos que circundam o campo social, sendo polêmicos ou não, mas que existem dentro e fora dos muros escolares e que, portanto, merecem espaço para sua reflexão.

Após serem discutidos os aspectos relacionados ao currículo, à prática, bem como aos conceitos sobre sexualidade e educação sexual, resta saber se há necessidade de abordar a sexualidade no âmbito escolar segundo

a opinião dos/as entrevistados/as, visto que são eles/as que lidam diariamente com as crianças e vivenciam a realidade do cotidiano escolar. Para tanto, foram selecionadas algumas falas representativas do grupo acerca da questão formulada a partir do roteiro de entrevista:

- Para você, há necessidade de abordar o tema na/no contexto escolar? Por quê?

Em algumas falas, é possível perceber que o trabalho que envolve o tema da sexualidade é necessário somente quando a própria criança sente essa necessidade. Em outros momentos, a fala dos/as professores/as indica que há certo cuidado e limite para abordar a temática na escola: "P6: E… Eu acho que é assim, né? Dentro daquilo que a gente sempre… Né? Daquilo que a gente tem falado, eh… É necessário, mas sem enfatizar". Ao dizer que a educação sexual não deve ser enfatizada, subentende-se que a sexualidade tem menor relevância do que os demais temas abordados na escola.

A ideia de que abordar a sexualidade é estimulá-la também se faz presente ao se tratar do reconhecimento sobre a necessidade de contemplá-la na escola, como pode ser observado neste trecho: "P1: Sem o interesse da criança, eu acredito que não. Que pode ser/ você pode estimular… Uma coisa que a criança não tá querendo… Aprender no momento.".

E, assim, parece que existe uma tendência de adiamento da abordagem sobre a sexualidade sempre que possível, justificada pela concepção de que oferecer esse conhecimento num momento em que seu questionamento não parta da criança é estimulá-la. Assim, conforme Louro (2000, p. 26):

> […] a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique

> no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais.

A ideia dos/as professores/as traz a suposição de que todas as crianças tenham a iniciativa de perguntar sobre esse assunto, ainda que todas as mensagens transmitidas a ela levem-na a crer que isso não deve ser questionado. Embora as crianças não critiquem, por exemplo, os aspectos sobre as relações de gênero, não significa que elas não possam ser conduzidas a refletir sobre o tema.

Ademais, ao retomar as falas acerca da compreensão sobre a sexualidade infantil, observa-se uma contradição, visto que ao mesmo tempo que se reconhece a sexualidade na infância com unanimidade no grupo entrevistado/a, aqui isso é negado, uma vez que abordar a sexualidade é estimular a criança quando ela não sente essa necessidade.

Assim, a afirmação de que a necessidade de abordar o tema com as crianças depende de seu interesse pode ser compreendida como um meio de não abordá-la, justificado na não necessidade apresentada pelos/as alunos/as, como se observa na fala desse/a professor/a: P2: "[…] Agora, não sei se é foco na escola, por exemplo, às vezes não tem tantos casos, então não tenha NECESSIDADE DE. Tem escolas que o negócio é mais aflorado. Também não sei. Eh…".

É preciso considerar, portanto, que o fato de não surgirem casos de dúvidas ou curiosidades poderia ser explicado por uma possível impressão da criança de que a sexualidade é um tema proibido. Afinal, os/as professores/as adiantam vários assuntos na escola; ao não adiantarem assuntos sobre a sexualidade, já se transmite a mensagem de que esse tema é um tabu.

Além disso, muitos temas trabalhados na escola demandam que o/a professor/a tenha criatividade suficiente para que seja criada a necessidade, pelos/as alunos/as, de aprendê-los. Essa criação da necessidade de aprender é enfatizada por diversos/as autores/as clássicos/as estudados no campo da Pedagogia. Porém, em se tratando de sexualidade, não há que se criar a necessidade ou estimulá-la, conforme as falas de P1 e P2. Certamente, é preciso concordar com os/as entrevistados/as, visto que a necessidade já está presente na criança, que, conforme foi dito em outra passagem, manifesta sua curiosidade, sua busca pelo prazer, bem como sua vivência sobre as questões de gênero a todo instante.

É possível observar, ainda, em relação à necessidade de se abordar a educação sexual na escola, novamente a menção sobre a limitação por idades, pois aos maiores esse conhecimento poderia ser aprofundado:

> P2: Olha, é necessidade… Eh… Com certeza. Eu não sei assim se com os menores. Porque eu acho que, com os menores, a gente limita a isso mesmo de/ de tirar as dúvidas, dentro de uma realidade que é possível, pra/ pra/ pra idade, pra aquele momento. Agora, com os maiores, com certeza… Porque são coisas que eles vão… Eh, tendo acesso aqui e ali e hoje em dia não é difícil. Então, eu acho que… Que é importante, sim, porque… Eh… Como formador, como educador, como professor, a gente tem que… Eh… Mostrar o que é real, porque tem tanta fantasia, tanto…

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998), a sistematização sobre as questões relacionadas à sexualidade encontra-se a partir do quinto ano do Ensino Fundamental, sendo que nos anos anteriores o tema deve ser abordado de forma a atender a transversalidade. Isso não significa que as crianças menores não tenham que, igualmente, ter acesso à educação sexual.

Outros argumentos que justificam a necessidade de trabalhar a sexualidade demonstram a preocupação com os problemas decorrentes da falta de informação sobre as questões relacionadas à sexualidade, como a gravidez indesejada, por exemplo. Percebe-se, portanto, o cunho preventivo acerca da função da educação sexual, sendo nesta fala pronunciado novamente:

> P9: Eu/ eu acredito que há necessidade de discutir o assunto para dar uma formação para/ para criança a respeito da formação quanto o indivíduo. Porque o que acontece, muitas vezes a gente não trata do assunto aqui até o quinto ano, mas quando a gente encontra um aluno no sexto, no sétimo, a gente o encontra gestante. Ou seja, não houve uma formação em casa, na extensão da escola, também não teve e essa criança aprendeu isso onde? Na vivência dela de rua. Fora do mundo das comunidades, da família e da escola. Ela aprendeu isso fora, não teve uma formação adequada, e acabou sendo vítima. De uma falta de informação. Uma consequência de uma falta de informação. Eu… Eu penso que é muito importante trabalhar isso, sim.

Para os/as professores/as a seguir, seria melhor oferecer essas informações à criança na escola do que deixá-la buscar por si mesma em outros meios inseguros.

> P7: Sim, porque… Por conta disso que te falei. As crianças, hoje em dia… Ela/ elas conhecem muitas coisas que a gente acha que eles não conhecem. Então, e… Acho, eh… É melhor a gente… Eles saberem pela gente, que a gente vai falar de uma maneira… Vai passar para eles, eh… De uma forma correta do que eles saber por aí. Saber com o amiguinho, pela *Internet* e tal…

> P11: Ah, tem… Tem porque você… A criança tem um/ mais uma referência… Uma noção do que acontece, porque se a família se omite, pelo/ pelo medo, sei lá pelo quê, a escola se omite, todo mundo se omite, ninguém vai falar, a criança não vai descobrir… Meio óbvio, não é?

Conforme Ribeiro (1990), os meios de comunicação e a família transmitem, de forma explícita ou implícita, informações e conceitos acerca da sexualidade, muitas vezes reproduzindo o tabu. A escola poderia ser o espaço de desmistificação e reflexão sobre esses conceitos; entretanto, segundo o que já foi discutido a respeito das práticas e conceitos, esses conhecimentos muitas vezes não recebem a devida importância no contexto escolar, sendo negados alguns temas ou abordados de forma superficial, assim como ocorre em meios como a *Internet*, revistas, entre outros.

É importante considerar, no entanto, que existem outras formas de conceber a necessidade de abordar a sexualidade segundo os/as professores/as:

> P4: Ah, eu penso que sim, por conta, assim… Desse conhecimento, mesmo, da/ da criança aprender a se conhecer, a conhecer o próprio eu e a poder… E a respeitar o outro também e a não desenvolver esses preconceitos que a sociedade acaba impondo. Então eu acho importante, sim, eu acho que tem que ter.

> P5: As transformações sociais, elas têm… Pressionado pra que isso aconteça mais e mais, cada vez mais. […] No meu/ no meu ideário de educação, a educação é que de/ ela/ ela/ vir de dela a transformação da concepção da sexualidade, pra ajudar numa no/ numa nova mentalidade, mas eu vejo um movimento que também tem acontecido, que é a força, a pressão social, pra que a escola se abra, porque a escola

> está fechada. Então, eu creio que… A educação ela tem/ ela tem papel fundamental na transformação das ideologias, no/ de discussão das diferentes possibilidades, é na escola mesmo que isso tem que acontecer, porque é na escola onde os diferentes se encontram. […] Então, eu acho isso muito interessante.

Nessas últimas falas, portanto, percebe-se um ideal de educação no qual sua função é a transformação de ideias e a reflexão sobre conceitos socialmente construídos, de forma a superar preconceitos e a valorizar a diferença, bem como o conflito entre posições diversas. É interessante observar, nessas falas, a clareza que se tem acerca do papel da educação nesse sentido.

Em suma, é possível constatar que se reconhece a necessidade de abordar o tema da sexualidade na escola, percebem-se as manifestações da sexualidade e/ou curiosidades infantis em relação ao tema. Então, quais seriam os entraves que impedem a efetivação de temas como a sexualidade serem contemplados na escola?

3.7 Entraves para a educação sexual na escola

Haviam sido formuladas algumas questões específicas para o roteiro de entrevista, as quais ajudariam a identificar as principais dificuldades para a efetiva abordagem da sexualidade na escola:

- Para você, há dificuldade em abordar a sexualidade na escola? Se sim, cite as principais dificuldades em abordar a temática no contexto escolar.

Porém, ao serem feitas as análises sobre a transcrição das entrevistas, puderam ser encontradas algumas outras passagens presentes nas falas dos/as entrevistados/as que apontam para esse mesmo tema.

Por outro lado, uma das perguntas formuladas para o roteiro de entrevista foi identificada como parte dessa categoria sem que tivesse sido elaborada para tanto:

- Em sua primeira formação, na graduação, foi trabalhada a questão da educação sexual na escola?
- É oferecida a formação continuada a respeito do tema da sexualidade que auxilie os/as educadores/as em sua abordagem cotidianamente?

Ocorre que essas últimas questões foram respondidas negativamente por quase todos os sujeitos. Nesse sentido, concluiu-se que ainda que não mencionadas como uma das dificuldades, por meio dessa pesquisa compreende-se que a formação, ou melhor, a falta de formação específica para lidar com a sexualidade na escola se constitui um grande entrave para a efetivação da educação sexual escolar, assim como reafirmam diversos/as autores/as estudiosos da educação sexual, dentre os/as quais Figueiró (2006).

Assim, das pessoas que disseram que sua primeira formação contemplou a educação sexual ou temas relacionados à sexualidade na escola, o fizeram fora do currículo comum dos cursos de professores/as. Foram em disciplinas optativas ou em estudos realizados para a elaboração de trabalhos:

> P1: Não. Só que eu fiz uma disciplina que chamava *Educação e Sexualidade*. Só que era uma disciplina assim… Extra, fora/ fora da grade. Eu fui lá e fiz a… A disciplina extra não tinha na grade da formação.

> P17: Só na disciplina do M. Que… Que trazia essa informação. Mas era optativa, eu que escolhi fazer. Não era… Obrigatória.

> P12: Foi trabalhada eh… Eh… Até a minha/ minha primeira monografia, eu fiz sobre… Sexualidade. A gente trabalhou bastante isso, uma coisa bem legal. Porque não é ensinado na escola. É ensinada a educação sexual, não a orientação sexual.

Em relação à formação continuada, obtiveram-se dados diferentes. Parte do grupo entrevistado afirmou que foi oferecida formação continuada pela Secretaria da Educação do município. Contudo, esses cursos foram escassos, sendo disponibilizadas poucas vagas para realizá-los.

> P9: Olha, já teve cursos de… Congressos, assim, que a Secretaria fez há muitos anos atrás que tinham oficinas sobre o assunto. Mas, era por sorteio. Nada tipo, assim, duas vagas para cada escola. Eu nunca participei dessas oficinas. Mas, tinham vagas para oficinas que tinham essa temática.

> P7: Então, eh… Em relação aos cursos que eu te falei… Eu… Parece-me que os cursos, no ano passado, já… Foi oferecido um tema por um… Eh… Um curso aí, tal, mas aí, eh… Como aqui é assim, tem tal curso, quem quer fazer. Aí geralmente a gente não quer, porque você tem tanta coisa pra fazer, você só faz alguma coisa que te interessa ou quando você é obrigado. Mas, esse ano eu acho que não apareceu nada, não.

A fala de P7 traz outra dificuldade vivida pelos/as professores/es, qual seja, a sobrecarga de trabalho que muitas vezes os/as impedem de buscar o aperfeiçoamento na profissão. Todavia, existe um momento em que a formação continuada pode ocorrer sem extrapolar a carga de trabalho

do/a professor/a. Na rede municipal de ensino de Marília, esse momento é conhecido como Horário de Estudos Coletivos (HEC). Ocorre todas as quintas-feiras, durante duas horas, e geralmente é organizado pelo/a coordenador/a de cada escola, o/a qual organiza-o conforme as orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, conforme as informações dos/as entrevistados/as, temas como a sexualidade dificilmente são discutidos nesse momento:

> E: Nem mesmo nos horários de estudo coletivo?
>
> P12: Não, também não trabalhamos nunca.

> P1: Então… Aqui na escola o nosso HEC é sempre dirigido, a gente tem poucos momentos… De conversas, de diálogo, de debates de temas assim.

Nesse sentido, torna-se incoerente exigir que esses/as profissionais abordem um tema tão complexo, considerando que ele/a não teve a formação mínima para lidar com as questões que nele estão envolvidas.

Quando questionados/as a respeito de suas maiores dificuldades para abordar a sexualidade na escola, os/as entrevistados relataram muitas situações que se tornam grandes empecilhos para essa questão. Não saber como falar sobre o assunto, a linguagem pertinente a ser utilizada, os conteúdos adequados, o limite da abordagem são alguns dos problemas citados. Portanto, é possível estabelecer a relação entre a formação desses/as profissionais e suas dificuldades com a educação sexual das crianças.

A insegurança decorrente da falta de formação acerca do tema em questão é perceptível, também, nas diversas falas em que o receio da reação

das famílias sobre a abordagem de temas relacionados à sexualidade foi apontado:

> P3: Dificuldade… Talvez, assim, você fica até… Eh… Eh, eu fico muito preocupada, ness… Nessa questão em relação se o que você fala aqui, como chega isso em casa para os pais. De repente você pode ser, assim… Eh… Criticada, até mesmo. Podem vir reclamar porque você está falando sobre um assunto que até então eles não querem e nem aceitam que as crianças… Acham que as crianças são muito pequenas para saber. Então a gente tenta responder o mais breve possível, nada muito aprofundado para não ter esse tipo de comentário. Como vai chegar em casa e vai falar… Os maiores. Os menores não… É difícil acontecer.

> P10: Por não ter segurança de falar. Até que ponto, até onde que eu posso chegar. Até que ponto, o que eu posso realmente falar, de que forma que eu posso falar. É uma falta da/ de formação, mesmo. De segurança da gente em falar.

A dificuldade em abordar certos temas polêmicos que envolvem a homossexualidade, por exemplo, também é uma dificuldade mencionada nas falas dos/as educadores/as. E, assim, esses/as são envolvidos pelo medo sobre a forma como a família irá conceber esse trabalho:

> P12: Olha, eu não tenho dificuldade pra trabalhar com eles. Assim, o que é complicado é igual a F falou. Às vezes, eles fazem esse tipo de pergunta "Ah, e o homem com mulher"… Ah, não sei… Normalmente eu falo assim "Olha, isso é uma escolha, mas a professora não compreende esse tipo de escolha. É uma escolha.".

> P17: Sim. Quando eles me perguntam sobre homossexualismo, sobre os bissexuais… E eu agora falando me re/ me recordei de uma pergunta, "o que era homossexual"… E é difícil você explicar o que é, porque nem pra/ pra mim ainda não tem, não tem claro qual é o termo que eu uso corretamente. É preferência? É orientação? Como eu encaminho pra que não seja uma fala preconceituosa? Pra que na cabeça da criança não… Não cresça um preconceito.

O medo sobre a reação das famílias está em um dos argumentos mais utilizados para justificar a não abordagem da sexualidade. Nos relatos dos sujeitos, é possível observar algumas passagens em que a família acaba sendo um entrave no trabalho não somente com a sexualidade, mas com diversos temas:

> P16: Tem/ no/ no ano passado teve uma aluna minha que… Levou o livro de Ciências, tudo, pra estudar e falou pra mim, quando chegasse naquela parte, era pra falar que ela não queria vir, que ela ia faltar naquele dia que eu fosse explicar aquilo.
>
> E: Isso esse ano?
>
> P16: Não, ano passado. Então, assim, é complicado. Tem famílias que não gostam.

> P17: Nós temos muito receio da/ da receptividade desse/ dessa abordagem com a família. Eu me lembro de uma vez ter lido, porque a turma estava muito curiosa, aquele livro da *Babette Cole* do… *Cabelinhos em lugares estranhos*.[9] E a mãe chegou em casa/ chegou na escola super-revoltada. Porque… A menina tinha sido abusada pelo tio e… Isso voltou, aflorou nela alguns pensamentos, algumas coisas,

[9] O título correto do livro citado é *Cabelinhos nuns lugares engraçados* (COLE, B., 1999).

> porque ela tinha visto. Então, ela ficou muito brava. Até eu explicar por quê, deu o que fazer.
>
> P12: A gente não sabe abordar direitinho, na linguagem pra eles. E até porque a gente tá numa sala que todo mundo é diferente. Cada um é criado de um jeito. Então, conforme o que você trabalha, na sala de aula, a família vem questionar. Então, eu já li livro do *Harry Potter* e precisei parar de ler, porque a família não aceitava. A maioria da sala gostava, a família não aceitava. Eh… Outra coisa, também. Eu trabalhei uma vez Chapeuzinho Vermelho, eu falei "Olha, antes não existia refrigerante, era suco ou vinho.". Aí uma avó já veio reclamar porque eu falei que a criança/ a Chapeuzinho tomava vinho… Você entendeu? Porque são informações que a gente tem que tomar muito cuidado com que… Porque tem a família…

Segundo Braga e Yaslle (2006), os valores que formam as condutas sexuais são preconizados pela família. Entretanto, conforme Ribeiro (1990), a escola deve assumir sua responsabilidade sobre a vivência da sexualidade dos/as educandos/as. Por outro lado, é possível compreender os motivos que desencadeiam o receio dos/as professores/as em relação à família ao se trabalhar a temática em questão; afinal, ao que parece, a família realmente tem dificuldades para entender a realização de trabalhos que tratem de temas polêmicos, que envolvam valores e crenças. Nesse sentido, para Ribeiro (1990) há que se considerar a importância da preparação da comunidade escolar anteriormente à implementação da abordagem sobre o tema sexualidade na escola por meio de debates sobre temas ligados a este e por meio de reuniões entre a equipe escolar e as famílias a fim de que todos sejam conscientizados e informados sobre a temática dessa ação.

Na primeira fala, o/a entrevistado/a relata o caso da negação sobre o conhecimento que faz parte do currículo comum da escola, visto que o/a professor/a iria iniciar o trabalho com um tema previsto no currículo escolar para o conteúdo de Ciências e que está presente em livros didáticos. Ainda assim, a família decidira por evitar esses conhecimentos. Fica a pergunta sobre em que medida a família pode decidir pelos conteúdos que seu/sua filho/a irá aprender se sua decisão for a de limitar conhecimentos, sendo que a criança tem direito a ter acesso a todo conhecimento oferecido na escola? Se a família reage assim à abordagem de temas tradicionais da área de Ciências, no trabalho com a literatura, na sala de aula, dá para imaginar sua reação à discussão de tabus e preconceitos com relação à sexualidade.

Diante de todas as suas dificuldades, a autonomia do/a professor/a em lidar com temas como a sexualidade encerra-se na preocupação em causar conflitos e se equivocar. Inseguro/a com seu trabalho, prefere não contestar e permanecer reproduzindo o tabu, como observado nas falas destes/as entrevistados/as:

> P13: Ah, eu acho que/ é um tabu, todo mundo tem medo ainda, não gosta de falar, te/ procura não responder… "Ah, a criança fez… E ah, não quero…". Deixa passar… Eu penso… Vejo assim.

> P13: E por isso a gente tem tanto medo também, a gente procura, não quer trabalhar… A gente procura se manter na zona de conforto, claro… A gente não quer entrar muito nesse assunto para não errar. Com medo de errar.

> P7: […] O professor que é tímido, que não tem desenvoltura, ele acaba… Às vezes pula, viu?! Eu já vi gente pular, falar "Ah, eu não vou trabalhar isso, não!". ((ri)).

> P6: […] Então tem, eu acho que tem professores que até deixam de trabalhar esse tema, passa meio que batido no ano, dando só algumas pinceladas, porque ele se sente inseguro, principalmente, não da repercussão aqui, mas da repercussão lá fora, na família. Então…

O tema da sexualidade, como se sabe, envolve valores. Esses valores muitas vezes são construídos a partir da educação familiar, da cultura e da religião. E sobre esta, conforme visto no capítulo anterior, sabe-se que historicamente a religião vem reproduzindo a repressão da sexualidade e a ignorância a conceitos e conhecimentos que visam à transformação dessa concepção. Desse modo, fica realmente complicado abordar temas que, em realidade, promovem a contestação de dogmas religiosos. Esse é um entrave vivido tanto pelos/as professores/as quanto pelas famílias, conforme as próximas falas:

> P5: […]. A gente vê, assim, a MAIORIA dos professores tem uma religião, assim, um a/ um aspecto religioso, que fecha a porta pra qualquer coisa do planeta. Até avanço cie/ científico. Cada absurdo que você ouve, sabe? […]. Então, a RELIGIÃO, eu penso assim, é um nó muito grande na educação sexual que se tem na/ nas escolas. A religiosidade DO professor. A forma como ele lida com a reli/ religiosidade.

> P6: […]. A questão também da… Religião. Que a gente sabe também que tem religiões que não gostam que a gente comente isso na escola. Que sabe que tem esse entrave. Tem religião/ tem religião que ela não permite essa discussão. Então é preocupante. E como você vai discutir

> isso? Porque o ser humano é complexo… Ele tem os valores dele, morais, tem os valores dele, religiosos que, primeiramente, vem isso daí, antes de qualquer outro conhecimento mais elaborado, conhecimento escolar… Então, é preocupante.

Embora seja possível entender os medos e receios do/a professor/a, pois, conforme as explanações de Freire (1997), quando propõe-se uma forma de educar que instiga o pensamento crítico da criança, lidamos com os mitos com os quais somos formados; é preciso que esse medo seja racionalizado, afinal as decisões do/a professor/a não devem ser limitadas por ele/a. Identificar os motivos e as possibilidades de enfrentá-los é o caminho para se dar continuidade ao trabalho em que se acredita (FREIRE, 1997).

Outros fatores mencionados no decorrer das entrevistas também merecem atenção. O/A professor/a aponta o currículo e as avaliações externas como aspectos que dificultam o trabalho com o tema da sexualidade na escola. Compreende-se que ao trabalhar assuntos como a sexualidade, opta-se por abandonar outros que realmente fazem parte do currículo daquele ano, conforme a fala a seguir:

> P5: Olha, geralmente… Porque, assim, a gente tem um cronograma muito fechado. […]. Então, só essa questão. Se o professor dos outros anos entender que deve trabalhar, ele até tem a liberdade. Só que, co… Como eu disse, ele está assim… É um desdobrar muito grande, porque a grade é totalmente fechada e… Você com certeza vai deixar alguns conteúdos de lado, de Ciências, entendeu? Nos outros anos.

Nessa outra passagem, ele/a comenta sua dificuldade em falar sobre o assunto considerando a pressão para atingir índices em avaliações externas. Nesse sentido, temas como a sexualidade, deixam de ser

importantes ao se considerar a prioridade de consolidar a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, para que os/as alunos/as possam obter bom desempenho nessas avaliações:

> P5: Olha, aí vai depender muito da… ((ri)). Que altura do ano que você está. Porque, assim, eh… Demanda tempo… A/ a sala de aula, os conteúdos demandam, e a gente tem, sim, uma obrigatoriedade, uma exigência muito grande com relação a isso. Essas avaliações externas que a gente é submetido, eu compreendo, sim, que elas são importantes, mas atualmente, nessa escola, por exemplo, assim como em outras, a prioridade é SÓ a avaliação externa, entendeu? O que você fizer fora disso, se tiver importância PRA VOCÊ, bem. Porque não há uma valorização o que/ de projetos que busquem ir além na formação DA cidadania. Há uma/ há um pedido que se faça, sim, mas não pode… Eh… Essa não é a sua prioridade, sua prioridade é ter índice…

Nesse sentido, a sexualidade não é concebida como um conteúdo a ser abordado pela escola, pois há a prioridade, reforçada pelas avaliações externas, o trabalho com conteúdos formais. Isso indica que uma escola na qual são constatados altos índices em avaliações externas, assuntos como a sexualidade não adentram o campo das prioridades educacionais, afinal esses conhecimentos não são avaliados por esses sistemas avaliativos. Assim, há a tendência de, conforme afirma Bonamino e Souza (2012), "ensinar para o teste", limitando os conteúdos a serem trabalhados conforme ao que é avaliado nas avaliações em larga escala. Além disso, o/a professor/a é assim, desapropriado/a de sua profissão e do valor de seu trabalho, sendo retirada sua autonomia e autoria nas decisões conferidas às ações pedagógicas.

Contudo, é necessário considerar que a sexualidade humana também é um conhecimento e que desconsiderá-lo, portanto, é negar

conhecimentos. Da mesma forma como é de direito das crianças a apropriação de conhecimentos sobre outras áreas, assim também o é em relação à sexualidade (CARRADORE, RIBEIRO, 2006).

3.8 Relatos de memórias sobre a educação sexual dos/as educadores/as

A intenção de formular a questão que orientaria a organização desta categoria foi a de estabelecer possíveis relações entre a forma como esses/as professores/as concebem a sexualidade e a abordam com seus/suas alunos/as.

Os/As entrevistados/as responderam à seguinte pergunta:

- Como ocorreu a sua educação a respeito da sexualidade na escola e com a família?

Ao analisar a transcrição das entrevistas, observou-se que a maioria dos/as professores/as teve a sua educação sexual negada no âmbito familiar. Em relação à escola, alguns relatos mencionaram ter ocorrido a orientação a respeito da sexualidade em sua vivência escolar, geralmente incidida nas séries finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Palestras que visavam à prevenção e o cuidado com o corpo foram citadas nas falas.

> P9: A minha educação em casa foi muito restrita. Assim, minha mãe conversou pouquíssimas vezes sobre sexo, nem quando eu casei. Minha mãe comentava o que lia… Que deveria ser… Após o casamento. Quando eu menstruei, também, minha mãe não falou nada, falou tipo "Olha, isso vai acontecer uma vez por mês… Você vai ter que usar um absorvente assim, usa assado e embrulha quando…". Essas coisas todas eu aprendi na escola. Nem sabia que ia ter uma primeira menstruação, as minhas amigas comentavam que já era/ tinham ficado menstruadas, elas comentavam que fazia, e… Meus pais conversavam pouquíssimo

> sobre esse assunto. O que eu aprendi, aprendi com as minhas amigas e o que aprendi na escola.
>
> E: Entendi. Na escola, então, foi trabalhado?
> P9: No colegi/ no… No ginásio, antigo… Acho que na sétima, sétima oi/ sexta, sétima série. Que a gente trabalhava isso. Quando falou de óvulo, espermatozoide, células que não são visíveis a olho nu… Então, foi acho que quando começou esses assuntos que a professora de Ciências abordou.

A postura da família relatada por esse/a entrevistado/a tem semelhança com a de outros/as participantes da pesquisa. A omissão, por si só, já transmite a ideia de que o assunto não deve ser comentado e que, portanto, é um tabu. Na escola, por sua vez, alguns/mas relataram que houve a extensão dessa omissão e a proibição de assuntos como esse.

Os/As entrevistados/as que disseram ter existido a abordagem sobre a sexualidade em sua vivência escolar, em sua maioria assinalaram que o tema partia das aulas de Ciências para ser ampliado para os interesses dos/as jovens, mas limitavam-se aos cuidados com o corpo da adolescente no início de sua menstruação. Ademais, ocorriam palestras que objetivavam a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e a informação sobre as noções de higiene. Por outras palavras, a educação sexual vivida seguiu o modelo higienista, com a preocupação de prevenir doenças venéreas:

> P10: Essas informações… Ah, sim. Depois no/ no colegial já teve algumas palestras. Até a questão, eu lembro… Olha, de uma coisa simples assim, até da forma de se… Fazer a higiene. Coisa básica, isso eu não lembro da minha mãe ter falado como que eu ia fazer minha higiene.

> P16: Ah, na escola, eu me lembro, assim, acho depois já da… Sexta série pra frente, comece/ assim… Alguma coisa sobre a AIDS, que era doença nova, uma palestra ou outra. Mas, em casa também minha mãe sempre teve dificuldade de falar sobre isso.
>
> E: Sempre teve dificuldade?
>
> P16: Sempre teve dificuldade. Pra explicar mesmo até sobre, assim, menstruação era uma coisa, assim, sabe? Percebi, assim… Difícil pra ela.

> P13: Na escola não tinha. Não tive isso. A gente foi ter só a questão a/ a… Estudar o… Quando a gente vai estudar o corpo… Os sistemas, tudo mais. Na… Basicamente isso. Na família… Ah, não era uma coisa aberta, não. Não tinha isso, de se falar abertamente… Eu acho que foi mais vendo televisão, ouvindo amigos, foi mais assim do que família.

Enquanto em casa não se falava sobre sexualidade, na escola era ensinado como se evitar os malefícios da vivência da sexualidade.

Nessa outra fala é possível perceber o quão significativo e libertador foi conhecer outra concepção sobre a sexualidade que não fosse a repressora, com a qual o/a entrevistado/a já estava habituada, superando, assim, o sentimento de culpa por viver a sua própria sexualidade:

> P12: Então, a minha educação sexua/ sobre a sexualidade foi bem fechada. Meus pais são reservados… Meus pais ERAM muito reservados, até. Eles delegaram lá um curso que eu fiz para passar, eles nunca ensinaram. […]. Aí, eu fui aprender lá que não era cegonha… Meu [pai] falava muito que ele tinha achado a gente na lata de lixo. Entendeu? "Ah, achei vocês na lata de lixo.". E criança vai crescendo com isso. Mas, assim, foi bem legal… Aí depois eu tinha uma tia também, que ela trabalhava em escola, ela levou vários livrinhos, com a faixa etária certinha. Aí falava sobre masturbação que era/ que eu

> achava que era errado até então. Falava que isso era uma coisa da criança e que era normal, com qualquer ser e que era pra tratar com na/ naturalidade, mas não se expor… Eu fui começando a achar que "Ah, então tudo bem, é normal.". Então, foi bem tranquilo. Tira um peso da criança, porque a gente cresce com um tabu.

A relação que pode ser estabelecida entre a forma como ocorreu a educação sexual dos/as professores/as e como eles/as acabam lidando com ela no cotidiano escolar enquanto educadores/as diz respeito ao receio da reação das famílias, relatado por eles/a em outro momento, e a dificuldade em falar sobre o assunto, embora alguns/mas reconheçam a inerência da sexualidade sobre a vida.

A impressão que se tem é que existe o pensamento de que se na época em que eles/as estavam querendo descobrir o universo da sexualidade, existia uma omissão por parte da família, talvez essa mesma omissão possa ainda existir nas famílias atuais. Essa ideia é reforçada ao passo que ocorrem situações como as relatadas anteriormente, nas quais as crianças faltam às aulas referentes ao sistema reprodutor e o/a professora/a sofre uma advertência por ter lido narrativas fictícias sobre bruxas ou comentado sobre as bebidas existentes no tempo de Chapeuzinho Vermelho.

Ou seja, se a família reage dessa forma ao trabalho sobre temas até então compreendidos como sendo conteúdos do currículo escolar ou à leitura de uma obra fictícia, logo aprofundar temas relacionados à sexualidade seria um risco. Assim, opta-se por se permanecer no campo seguro do não conhecimento, subestimando a importância que a sexualidade tem na vida de uma pessoa.

Ademais, da mesma forma que em sua época de escola alguns/mas dos/as entrevistados/as tinham os primeiros contatos com a educação

sexual por meio das aulas de Ciências acerca do sistema reprodutor ou por meio do conhecimento sobre prevenção de doenças, agora abordar a educação sexual seria trabalhar com esses mesmos temas com os quais eles/as tiveram contato enquanto alunos/as.

O único momento em que as práticas relacionadas à sexualidade dos/as professores/as se difere da forma como eles/as a conheceram na escola enquanto alunos/as é quando eles/as dizem responder com naturalidade às dúvidas que surgem nas aulas, ou quando eles/as não reprimem manifestações da sexualidade em seu cotidiano. No entanto, o distanciamento de sua prática com a forma como foram educados/as na escola encerra-se por aí, visto que o aprofundamento sobre o tema ou a discussão acerca de conteúdos que evadam o currículo formal é evitado.

Por fim, fica claro que os/as educadores/as necessitam se reeducar em relação à sexualidade. Figueiró (2001) propõe que essa reeducação ocorra nos cursos de formação de professores/as, assim como em programas de extensão realizados pela universidade, propondo a reflexão sobre a sexualidade com o objetivo de auxiliar no trabalho com a educação sexual.

3.9 Medidas importantes para o trabalho com a sexualidade na escola segundo os/as entrevistados/as

A fim de identificar quais eram as necessidades dos/as professores/as para a efetiva abordagem da educação sexual na escola, segundo a opinião desses/as, foi elaborada a questão:

- Para você, quais são as medidas mais importantes para que o trabalho com o tema da sexualidade na escola aconteça efetivamente?

A sistematização do conteúdo acerca da sexualidade e a necessidade de se ter uma abordagem com a família que esclareça os objetivos de um trabalho com a temática em questão foram alguns dos temas assinalados a partir do questionamento. Esses dois aspectos podem ser observados na fala desse/a entrevistado/a:

> P17: Eu acho que… Da mesma forma que a gente elabora os… As sequências didáticas, meio ambiente, cidadania, talvez nós deveríamos elaborar sobre essa temática. […] Então, é todo um trabalho que tem que ser feito primeiro com os pais, pra depois a gente conseguir trabalhar com as crianças […].

A necessidade de sistematizar o conteúdo facilitaria a segurança sobre o que é pertinente para cada idade, uma das preocupações apresentadas nas falas, como pode ser observado, também, nesta outra explanação: "P15: Eu acho que deveria montar um projeto de/ por faixa etária.".

Entretanto, essa proposta revela a dificuldade que o/a professor/a tem com a transversalidade no currículo. Acerca desse problema, Carradore e Ribeiro (2006) explicam que um dos riscos da transversalidade no currículo para a sexualidade é atribuir um valor diferente sobre ela em relação às demais áreas do currículo e que, portanto, seria necessária essa sistematização da organização do trabalho com o tema em questão, da qual os/as professores/as parecem tanto necessitar e propor.

Neste outro trecho, observa-se que o esclarecimento para a comunidade acerca do trabalho a ser desenvolvido seria uma das necessidades para a efetivação da educação sexual na escola:

> P6: Eu acho que primeiro uma… Conversa com a própria… Comunidade escolar de como… Eles veem essa orientação pros filhos, porque é diferente você chegar… Você ter no currículo aquilo lá, eh… Fazendo parte do currículo, e nu/ não buscar esse diálogo com os pais. Porque fala "Olha, a partir do momento que eu tenho que discutir isso na escola, vamos conversar de qual é o melhor meio de eu conversar isso com o SEU filho".

Quando um/a professor/a ensina Matemática, Língua Portuguesa, entre outras áreas que fazem parte do currículo comum da escola, dificilmente é cogitado de chamar os/as responsáveis pelos/as aluno/as para ser discutido como deve ser o trabalho com os temas dessas áreas. Entretanto, a sexualidade passa a ser um assunto que exige essa aproximação por ter sido compreendida como um conhecimento diferente dos demais, pois até mesmo a forma como ele é transmitido, de geração para geração, faz com que seja um conhecimento comparável aos do folclore de um povo. Por outro lado, é preciso estabelecer um limite para a imposição das condutas sexuais pela família e compreender a sexualidade como uma construção social que acompanha as discussões no campo científico e nos Movimentos Sociais, e não como um conceito estático, transmitido de geração para geração de forma tradicional e, segundo Freire (1987), atendendo às formas de ensinar de uma educação bancária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões da presente pesquisa, primeiramente, foram elaboradas em vista dos objetivos contemplados.

Nesse sentido, a partir das leituras acerca do material bibliográfico já produzido sobre o tema em questão, percebe-se que as questões relacionadas à sexualidade sempre sofreram, de alguma forma, a influência de setores e correntes hegemônicas em cada período histórico, o que se estendeu, também, à realidade brasileira.

Inicialmente, a religiosidade exercia forte controle sobre as práticas sexuais, apontando as condutas que poderiam ser aceitas, como também aquelas que eram anormais, as quais eram relacionadas, principalmente, à ideia de pecado.

Em realidade, a religião tem, historicamente, papel importante na construção de condutas preconceituosas acerca das questões relacionadas à sexualidade, contribuindo com a formulação de concepções sexistas e machistas que a limitam e a normatizam. A sexualidade é, então, relacionada a atributos pejorativos, conforme os dogmas religiosos, segundo os quais ela deve ser restrita à procriação. Extingue-se, portanto, a sexualidade na infância e na velhice e entre casais homoafetivos. Extingue-se o prazer.

Mais tarde, a partir do advento do modo de produção capitalista, a sexualidade foi pensada de forma a servir aos interesses de grupos dominantes, para os quais as questões sexuais deveriam ser reprimidas em vista de bons desempenhos no trabalho. O sentimento de culpa originado

a partir dos preceitos cristãos é, agora, aliado à necessidade de produzir. Nesse sentido, o corpo é novamente limitado, agora, ao capital. Assim como as demais atividades de lazer, que deveriam ser extintas em função da produtividade, o sexo e a sexualidade seriam limitados apenas à sua dimensão "útil". Dessa forma, a utilidade do sexo estaria apenas na procriação, ao passo que esta auxiliaria no aumento da mão de obra necessária à manutenção do sistema. Por outro lado, o prazer se torna um princípio inútil, distante dos ideais burgueses, visto que o corpo, agora, é uma máquina e, portanto, inexpressivo.

Para essa concepção, tanto os dogmas religiosos quanto as novas concepções científicas acerca da sexualidade tinham grandes contribuições.

Assim, com o desenvolvimento das ciências, a sexualidade passou a ser controlada pelas correntes médicas, as quais objetivavam especialmente o combate à masturbação e às doenças venéreas, concepção que influenciou fortemente as condutas sexuais no Brasil a partir do século XX.

Desse modo, ao passo que as explicações científicas acerca das coisas começaram a ter espaço privilegiado em relação ao campo normativo sobre as práticas sexuais, a Medicina veio legitimar, mais uma vez, concepções limitadas acerca da sexualidade. Assim sendo, no momento em que as condutas sexuais começaram a se aliar a princípios de liberdade engendrados por meio de movimentos sociais e da contracultura, no século XX, o conhecimento científico conduziu as novas concepções sexuais de forma a interromper a liberalização da sexualidade, a qual passou a ser relacionada às doenças venéreas. Sexualidade, agora, não é prazer, é risco, é morte, é medo.

É importante salientar, contudo, que a modificação das concepções acerca da sexualidade, embora tenha acompanhado ora os dogmas religiosos, ora as correntes médicas, ao passo que essas concepções sofreram o processo de modificação, não significa dizer que uma excluiu a outra, sendo que as concepções religiosas, burguesas e médico-higienistas se fazem presentes, ainda, na atualidade.

A educação sexual, por sua vez, acompanhou essas concepções antissexuais e/ou limitadas acerca da sexualidade. No Brasil, conforme as leituras realizadas, a História da institucionalização do tema da sexualidade, em escolas, é preconizada por tentativas pontuais de implementações da educação sexual, que sempre foram impedidas de serem concretizadas, ainda que essas experiências tenham, em sua maioria, acompanhado o discurso médico-higienista, cuja preocupação estaria relacionada à prevenção de doenças.

Mais tarde, num contexto em que a sociedade brasileira estava preocupada com a epidemia de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), com a gravidez indesejada, ocorreu a introdução do tema da sexualidade num dos principais documentos orientadores das práticas docentes em escolas brasileiras, qual seja, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Entretanto, a sexualidade, na atual realidade brasileira, ainda está aquém dos ideais assinalados entre os/as autores/as pesquisados/as. Ocorre que existe, em relação à temática, uma grande contradição entre concepções. Se por um lado a sexualidade tornou-se um importante recurso utilizado pela indústria cultural, para a venda de produtos, para o aumento da audiência, para o comércio musical, entre outros, sendo exposta de forma demasiadamente banalizada, por outro lado não há

instâncias que permitam a discussão do tema da sexualidade de forma ampla, ou seja, que proporcione reflexão sobre todas as suas dimensões.

Dessa forma, a introdução da sexualidade no currículo da escola, por meio dos PCNs, conforme a leitura realizada dentre as produções de pesquisadores/as da área, não garantiu o esclarecimento a respeito do tema para os/as educandos/as, visto que as políticas pensadas para essa questão não asseguraram, para as instituições escolares e seus/as agentes, os aparatos que lhes permitissem transcender os entraves que o trabalho com um tema como esse iria proporcionar.

Essas dificuldades estariam relacionadas à falta de uma formação específica para os/as educadores/as que lhes possibilitasse superar as próprias dificuldades em lidar com temas relacionados à sexualidade, pois o assunto envolve questões pessoais, bem como valores muitas vezes ligados a dogmas religiosos e a concepções sobre a infância, as quais impedem o desenvolvimento de atitudes e práticas condizentes com uma concepção crítica a respeito da sexualidade.

Assim, as tentativas de implementar a educação sexual na escola, ao invés de proporcionarem a superação de compreensões que estimulam o preconceito, a ignorância em relação à sexualidade e ao gênero, reproduzem concepções limitadas sobre o assunto, em grande parte relacionando-o a doenças ou à reprodução humana, quando não ocorre a repressão ou a ignorância das manifestações sexuais no espaço escolar.

Contudo, para a crítica ou a avaliação de uma política curricular, é importante considerar as necessidades, opiniões, preocupações, concepções, dificuldades daqueles/as que participam ativamente do processo educativo, quais sejam, os/as professores/s e educadores/as, de

forma a relacionar sua atuação com as políticas, as normas e propostas educacionais a respeito do tema em questão.

Por meio das entrevistas realizadas, foi possível perceber que as falas dos/as professores/as atuantes na escola participante da presente pesquisa condizem com as reflexões e estudos sobre a temática da educação sexual.

Em relação às práticas dos professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília, acerca da educação sexual na escola, compreendeu-se que, em certos momentos, representam um avanço no sentido de que não reprimem as expressões da sexualidade na escola, pois em diversas situações foi relatada a tentativa de diálogo com as crianças.

Por outro lado, a abordagem é limitada se considerarmos que algumas questões importantes não são trabalhadas com as crianças, ainda que essas demonstrem ter curiosidade sobre elas. Isso ocorre quando, por exemplo, as crianças questionam sobre as relações homoafetivas. Nesse sentido, não são possibilitados espaços e momentos para a reflexão sobre a sexualidade em seu sentido amplo.

Além disso, foi possível observar que as práticas dos/as professores/as, muitas vezes, limitam-se à abordagem sobre o sistema reprodutor e sobre as infecções sexualmente transmissíveis. Nesse sentido, compreende-se que a abordagem presente na prática dos/as professores/as entrevistados/as condiz com a abordagem biológico-higienista, não rompendo com a forma como as práticas em educação sexual foram iniciadas no país, conforme o estudo demonstrou. Isso também é observado quando é justificada a necessidade de se abordar a sexualidade na escola, pois a gravidez indesejada e a contração de ISTs são as grandes preocupações que explicariam o trabalho com a temática no espaço escolar.

Em relação ao currículo em educação sexual, foi possível identificar uma concepção limitada presente nas falas dos/as professores/as. Em primeiro lugar, alguns entrevistados/as não reconheceram a existência da sexualidade como parte do currículo da escola. Em segundo lugar, o reconhecimento da presença, no currículo, de conteúdos relacionados à sexualidade limita-se na separação de sua abordagem por ano/série, o que demonstra a dificuldade com que é compreendida a transversalidade pelos/as educadores/as. Além disso, foram apresentados conteúdos como o corpo humano, o sistema reprodutor e as ISTs como conteúdos curriculares que abordam a sexualidade.

Nesse sentido, foi possível perceber que a concepção de currículo presente entre os/as professores/as é a de seleção e organização de conteúdos conceituais. Os conteúdos atitudinais não foram mencionados quando questionados sobre o currículo em educação sexual. Além disso, muitas vezes a justificativa de não trabalhar a sexualidade esteve pautada em sua ausência no currículo direcionado à turma com que cada um/a trabalha, demonstrando que a limitação em relação à educação sexual também se encontra na compreensão do currículo, pois esse é concebido como um elemento estático e pronto, sem possibilidade de transformação.

Em relação às dificuldades, por meio da entrevista foi possível perceber que essa questão também condiz com a explanação das produções estudadas. Dentre as dificuldades apresentadas, esteve o receio, em relação à reação das famílias, na abordagem da temática e o desconhecimento sobre como abordar, o que abordar e a linguagem a ser utilizada acerca das questões relacionadas à sexualidade na prática cotidiana.

Outro fator assinalado em relação às dificuldades dos/as entrevistados/as está na falta de formação que os/as auxiliem na abordagem em educação sexual, em sua prática docente, o que foi um aspecto citado

entre os/as autores da área. Em realidade, a questão da formação acaba aparecendo relacionada a todos os outros entraves. Assim, observa-se que o trabalho com o tema em questão, na escola, se faz por achismos ou pela impressão que o/a professor/a tem sobre a forma como deve ser realizado seu trabalho nesse sentido. Isso é perceptível em suas falas quando identifica-se, em vários momentos, a insegurança com que se dá a prática docente em relação à abordagem da sexualidade.

Dessa forma, é possível estabelecer a relação de que os/as professores/as promovem educação sexual baseando-se na forma como eles/as mesmos/as foram educados quanto a essa questão, visto que seus relatos de experiências a respeito de como ocorrera sua educação sexual em muito se assemelham à forma como esse/a profissional conduz a sua prática, reproduzindo o tabu com que a sexualidade lhe fora apresentada, o que se traduz nos sentimentos de medo e receio quando ao lidar com o tema.

A sexualidade é, dessa forma, um assunto complexo para os/as professores/as e, muito embora esses/as digam reconhecê-la no universo infantil, sua prática demonstra o conceito de que existe um limite para que esse tema seja discutido com as crianças. A crença de que falar sobre ele é estimular a prática sexual, as omissões de assuntos polêmicos são indícios de que a concepção de infância presente em suas falas é a concepção moderna de inocência e pureza infantil, para a qual a sexualidade torna-se algo sujo e impróprio. Há, portanto, a ideia de uma infância abstrata, desconsiderando-se o contexto no qual as crianças estão inseridas, no qual estão presentes muitas informações a respeito da sexualidade.

Analisando as informações implícitas nas entrevistas, percebe-se que há uma grande dificuldade por parte dos/as professores/as em refletir sobre questões mais amplas sobre seu trabalho, como a função social da

educação e da escola. Acostumam-se a cumprir ordens, a aceitar um currículo pronto, sem que se faça a reflexão sobre esse, valorizando apenas conteúdos que aparecem nos índices das avaliações externas. Assim, a sexualidade, bem como os demais temas propostos no currículo transversal, são conteúdos secundários frente ao que é considerado necessário em relação à aprendizagem das crianças.

A sobrecarga de seu trabalho, as cobranças, o medo de perder credibilidade ou seu sustento, dentre outros aspectos, têm a sua responsabilidade sobre a forma como os/as professores/as lidam com as questões apresentadas. Adquire-se um costume escolar de não propor o que está fora dos "combinados" pelo medo da repreensão. Opta-se pelo conforto por evitar-se o conflito, por permanecer reproduzindo práticas e por não refletir sobre as questões que envolvem a função de seu trabalho. Assim é que são criados os pensamentos de que, na prática, a teoria é outra, pois não há um momento em que esses assuntos são discutidos.

Por outro lado, convenhamos que, sabendo que a maioria dos/as entrevistados/as construiu sua concepção sobre sexualidade no contexto tradicional e repressor, não há como culpabilizar esse/a profissional, ao passo que não foi-lhe dada a oportunidade de aprender e rever seus conceitos.

Ao pensar-se, então, na maneira como a sexualidade é proposta pelos PCNs, é possível compreender que os problemas sobre a forma como ela e implementada, na escola, já começam na própria política curricular, que a coloca como um tema transversal, sem esclarecer o que isso realmente significa na prática pedagógica.

Além disso, em realidade, a forma como está sendo conduzida a educação sexual nas escolas cumpre, grosso modo, o que é apresentado

pelas políticas curriculares tanto dos PCNs quanto a própria política curricular municipal. Na primeira, é dada ênfase ao aspecto preventivo, embora cite, sem aprofundar, algumas ideias básicas, como, por exemplo, as questões de gênero. A política do município, por sua vez, nem sequer menciona transversalidade e, no decorrer dos primeiros anos do Ensino Fundamental, só é possível relacioná-la ao conhecimento sobre o corpo e às ISTs, conforme é explanado pelo documento norteador das práticas educacionais das escolas do município, lócus desta pesquisa.

Nesse sentido, é necessário pensar-se na necessidade de reformulação das políticas curriculares voltadas à educação sexual de forma a contemplar os estudos de referência sobre essas questões.

Ademais, para que ocorra efetivamente a educação sexual nas escolas, não há como não responsabilizar a formação dos/as profissionais da educação. Esta deveria lhes proporcionar a reflexão sobre a sua própria forma de compreender a sexualidade, seus tabus e preconceitos. Além disso, é preciso que nessa formação, ocorrida seja em cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, seja em horários de estudos coletivos pelos/as professores/as, sejam repensados assuntos que, muitas vezes, são deixados de lado quando o/a profissional lida com a realidade da escola e todos os seus problemas.

Percebe-se, pois, que o campo da sexualidade e gênero ainda tem um complexo processo a ser enfrentado, que envolve valores fortemente arraigados pela sociedade e que influenciam direta ou indiretamente no processo educativo.

Em grande medida, a religião ainda vem exercendo poder sobre a forma como se concebe a sexualidade, sendo que a primeira acaba ficando intrínseca ao discurso daqueles que se demonstram contrários às políticas

de inserção das questões de gênero e sexualidade na escola, vide o exemplo do que ocorreu com o último PNE em âmbito nacional e municipal. É preciso repensar a laicidade da educação e em que medida ela está sendo respeitada, na atualidade, pois em diversos momentos do dia a dia escolar e, conforme demonstrado no presente estudo, até mesmo na fala de professores/as dirigidas aos/as seus/suas alunos/as esse princípio acaba sendo desconsiderado.

Frente a todas essas questões, espera-se que este estudo possa contribuir com a reflexão sobre os aspectos apresentados e reforçar a importância de que a educação sexual seja um tema que transcenda os muros escolares, em busca da superação dos mitos e preconceitos acerca dessa questão, de forma a possibilitar a valorização da diversidade, bem como da vivência livre da sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. *As teorias dos movimentos sociais*: um balanço do debate. Lua Nova: São Paulo, 2009.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. *Educação sexual*: debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BONAMINO, A. M. C.; MARTÍNEZ; S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018&lng=pt &nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000018.

BONAMINO, A. M. C.; SOUZA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aopep633.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

BORGES, E. M. *Identidade e resistência*: as crianças e as representações televisuais de corpo e sexualidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. *Revista Iberoamericana de Educación*, Espanha, v. 40, n.2, p. 1-9, 2006. Disponível em: http://www.rieoei.org/1217.htm. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRAGA, E. R. M. Educação sexual na infância. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M.; MELO, S. M. M. (Org.). *Educação sexual no Brasil*: panorama de pesquisas do sul e do sudeste. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 179-185.

BRAGA, E. R. M.; YASLLE, E. G. O desenvolvimento da sexualidade. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; FIGUEIRÓ, M. N. D. *Sexualidade, cultura e educação sexual*: propostas para reflexão. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 111-139.

BRASIL. Constituição (1988). Co*nstituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais – orientação sexual. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. [S. l.]: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 mai. 2020.

CABICEIRA, G. O. *Olhares de "crianças" sobre gênero, sexualidade e infância*. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

CABRAL, J. T. *A sexualidade no mundo Ocidental*. Campinas: Papirus, 1995.

CAÇÃO, M. I. *Currículo*: concepções, teoria e prática. Marília/SP, 2012. (Digitado)

CARREDORE, V. M. RIBEIRO, P. R. M. Aids, sexualidade e prevenção no espaço escolar: algumas reflexões. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Sexualidade, cultura e educação sexual*: propostas para reflexão. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2006. p. 89-110.

CASTRO E SILVA, R. *Orientação sexual*: possibilidade de mudança na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

CÉSAR, M. R. A. A invenção da sexualidade e seus desdobramentos. *Educar em revista,* Curitiba: UFPR, n. 35, p. 37-51, set./dez. 2009.

CHAUÍ, M. *Repressão sexual*: essa nossa (des)conhecida. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no Brasil*: TIC Crianças 2010. São Paulo: CGBIB, 2011. Disponível em: http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-criancas-2010.pdf. Acesso em: 15 mar. 2016.

DAHRENDORF, R. *O conflito social moderno:* um ensaio sobre a política da liberdade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216. Acesso em: 23 jun. 2016.

FARIA, N. (Org.). *Sexualidade e gênero*: uma abordagem feminista. São Paulo: SOF, 1998. (Coleção Cadernos Sempreviva).

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf. Acesso em: 3 jul. 2015.

FERREIRA, N. B. P.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e história: fissuras no presente. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M.; MELO, S. M. (Org.). *Educação sexual no Brasil*: panorama de pesquisas do sul e do sudeste. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, v. 1, p. 19-24.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual*: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: UEL, 1996.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *A formação de educadores sexuais*: possibilidades e limites. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Formação de educadores sexuais*: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado de Letras; Londrina: Eduel, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual*: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 141-169.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula*: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. *Educere et Educare:* Revista de Educação, Cascavel, v. 6, n.11, p. 93-109, jan./jun. 2011. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ educereet educare/article/viewArticle/4802. Acesso em: 24 out. 2013.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola*: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

HOLLOWAY, J. *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher Brasil, 2013.

JACOMELI, M. R. M. *Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)*. 2004. 202f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade sem trauma: trabalhando gênero e corpo com crianças de uma escola municipal de educação infantil. *In:* MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R.; LEMES, S. S.; MUZZETI, L. R. (Org.) *Educações na contemporaneidade*: reflexões e pesquisa. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 215-228.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. (Org.). Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 07-34.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B, (Org.). *Currículo*: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 43-58.

MAIA, A. C. B. Identidade e papéis sexuais: uma discussão sobre gênero na escola. *In*: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). *Sexualidade e Infância*. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília, DF: MEC/SEF, 2005a. p. 66-83.

MAIA, A. C. B. O desenvolvimento da sexualidade na infância. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. *Sexualidade e Infância*. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília, DF: MEC/SEF, 2005b. p. 84-101.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa:* Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MAIA, A. C. B.; SPAZIANI, R. B. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos, *Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 68 – 84, jan. / jun. 2010. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017/pdf_43. Acesso em: 18 dez. 2015.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. 2008. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 15 jan. 2016. (Digitado).

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, N. Feminização do magistério: contribuições da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino - 1922. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2007. v. 1. p. 1-16. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3437--Int.pdf. Acesso em: 25 dez. 2016.

MARIUZZO, P. Escolas inglesas mostram modelos familiares alternativos. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 18-19, set. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n3/a10v59n3.pdf. Acesso em: 02 fev. 2016.

MARTINS, E. S. T. *et al*. Psicanálise e homossexualidade: da apropriação à desapropriação médico-moral. *Ide*, v. 36, n. 57, p. 163-177, jan. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062014000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 mai. 2015.

MELLO, L. I. A.; COSTA, L. C. A. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Scipione, 1993.

MONTARDO, J. A escola e a educação sexual. *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas – RS, v. 13, n. 1, p.161-174, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/3/showToc. Acesso em: 28 mai. 2015.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (Org.). *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. F. A Retirada da Orientação Sexual do Currículo Escolar: Regulações da Vida. *Sisyphus:* Revista de Educação, Lisboa, Portugal, v. 5, p. 101-116, 2017. DOI: https://doi.org/10.25749/sis.10453. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453. Acesso em: 7 set. 2020.

NUNES, C. A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus, 1987.

NUNES, M. J. F. R. A "ideologia de gênero" na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, Belo Horizonte. v. 13, n. 39, jul./set. 2015. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1237/8629. Acesso em: 3 jan. 2015.

PAZ, C. D. A. Gênero e sexualidade: como trabalhar na escola? *In*: Seminário Internacional Fazendo gênero, 10., 2013, Florianópolis. *Anais* [...], Florianópolis, 2013, v. 1, p. 1-13. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384269735_ARQUIVO_ClaudiaDenisAlvesdaPaz.pdf. Acesso em: 21 jan. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

SUL 1/CNBB, 2015. Disponível em: https://www.rs21.com.br/espiritualidade/ecclesia/23062015-a-ideologia-do-genero/. Acesso em: 22 jan. 2016.

RIBEIRO, P. R. M . Uma *contribuição ao estudo da sexualidade humana e da educação sexual*. 1989. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
RIBEIRO, P. R. M . *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, P. R. M. A sexualidade na história. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação sexual*: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002. p. 9-16.

RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos *In*: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. *Sexualidade e Infância*. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília, DF: MEC/SEF, 2005. p. 16-33.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 119-148.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. T. *A educação sexual pede espaço*: novos horizontes para a práxis pedagógica. São Paulo: Ômega, 2000.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SILVA, A. K. L. S. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. *NUFEN*. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25, jan./jul. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003. Acesso em: 16 fev. 2016.

SILVA, R. D. da. A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências. *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, v. 8, n. 15, p. 98-112, jul. 2020. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/12282. Acesso em: 06 set. 2020. doi:https://doi.org/10.30612/hre.v8i15.12282.

SOUZA, M. C. C. C. Sexo é uma coisa natural? a contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-25.

SUPLICY, M. *Sexo se aprende na escola*. 2. ed. São Paulo: Olho D' Água, 1999. (GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual).

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; BARREIRO, L.; VIEIRA, P. M. Corpo, afecto e sexualidade: uma experiência da abordagem das Sexualidades a partir das Artes. *Revista de Psicologia da UNESP*, Assis, v. 5, n. 1, p. 13-27, 2006. Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1002. Acesso em: 25 set. 2020.

VITIELLO, N.; CONCEIÇÃO, I. S. C. Manifestações da sexualidade nas diferentes fases da vida. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 1993. Disponível em: https://sbrash.org.br/rbsh/08_rbsh-vol04n2_1993/. Acesso em: 28 set. 2020.

WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

WHITAKER, D. *Mulher e homem*: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção Polêmica).

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA - Professor/a

PRÁTICAS EM RELAÇÃO À ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

❖ Você observa, ou já observou, a manifestação da sexualidade no cotidiano de sua prática? Dê exemplos.
❖ Como você lida, ou lidaria, com as possíveis manifestações da sexualidade ou curiosidades referentes ao tema?
❖ Se você se deparasse com a situação de um/a aluno/a estar se masturbando em sala, o que você faria?
❖ Acaso uma criança lhe perguntasse sobre sexo, o que você faria?
❖ Atualmente, ocorrerá a vacinação de meninas a partir de 9 anos, contra o HPV, dentro das escolas municipais da cidade de Marília. Você acha necessário abordar a temática do HPV com essas crianças? Há orientações quanto a isso?
❖ Na escola onde você trabalha, quais as atitudes mais comuns dentre o grupo de professores/as ao lidar com o tema em questão no âmbito da escola?
❖ Há orientação por parte do grupo de gestores/as em relação a como abordar a temática?
❖ Há algum material disponível para o trabalho com o tema da sexualidade em sua escola? Qual/quais? Você os utiliza?

FORMAÇÃO

❖ Em sua primeira formação (Graduação), foi trabalhada a questão da educação sexual na escola?
❖ É oferecida formação continuada a respeito do tema da sexualidade que te auxilie em sua abordagem cotidianamente? Onde?
❖ Qual sua opinião acerca dessa formação? (suficiente/não suficiente)

CURRÍCULO

❖ A sexualidade faz parte do currículo da escola?
❖ Você conhece o currículo a respeito do tema? Qual sua opinião a respeito desse currículo?
❖ Quais sãos os conteúdos geralmente trabalhados por você com seus/as alunos/as dentro do tema da sexualidade?

DIFICULDADES

❖ Há dificuldades em abordar a sexualidade na escola? Se sim, cite as principais dificuldades em abordar a temática da sexualidade no contexto escolar.

RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DE ABORDAR O TEMA NA ESCOLA

❖ Para você, há necessidade de se abordar o tema no contexto escolar? Por quê?

CONCEPÇÃO ACERCA DA TEMÁTICA

❖ O que você entende por Educação Sexual? (Concepção)

❖ Como ocorreu sua educação a respeito da sexualidade?
Na escola.
Com a família.

MEDIDAS

❖ Para você, quais são as medidas mais importantes para que o trabalho com o tema da sexualidade, na escola, aconteça efetivamente?

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

SOBRE O LIVRO

Catalogação
André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211
Normalização
Nathanael da Cruz e Silva Neto
Revisão do texto
Frederico Helou Doca de Andrade

Capa e diagramação
Mariana da Rocha Corrêa Silva
Assessoria Técnica
Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato
16x23cm
Tipologia
Adobe Garamond Pro

Papel
Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento
Grampeado e colado
Tiragem
100

De que forma a escola trabalha as questões relacionadas à sexualidade? Há entraves para a promoção da educação sexual nas escolas? De que maneira a escola poderia contribuir para a superação de tabus e preconceitos acerca das questões de gênero e sexualidade?

Este livro contém o resultado de uma pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP – Marília. Aborda a temática da educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo os principais conteúdos e discussões a respeito desse tema, além de reflexões importantes sobre o currículo escolar e sobre práticas de professores/as em relação às questões ligadas à sexualidade.

É nossa expectativa compartilhar estudos que possam contribuir para um maior esclarecimento sobre a temática da educação sexual, especialmente no âmbito da infância, além de colaborar com a modificação nas tomadas de decisões sobre o tema em questão.

ISBN 978-65865467 8-1

9 786586 546781